

VILLA-LOBOS EDUCADOR:
A propriedade da música na Educação Musical

Adriana Oliveira Aguiar

Tese de Doutoramento em Ciências Musicais Históricas

25 de Janeiro de 2019



Tese apresentada como cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências Musicais Históricas, realizada sob a orientação científica do Professor Dr. João Nogueira e a coorientação do Professor Dr. Antônio Jardim.

Apoio financeiro: Capes Brasil

Dedicatória pessoal

Dedico esta tese aos meus pais (em memória), Vilma da Glória Soares de Oliveira e Dalmo Soares de Oliveira, aos meus filhos Igor e Andresa Oliveira Augstroze Aguiar e as minhas famílias brasileira e portuguesa, pelo muito de luz e de amor que são na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, onde tudo é amor e vibração. Aos meus filhos que dão sentido a minha existência, Igor Oliveira Augstroze Aguiar e Andresa Oliveira Augstroze Aguiar, por tudo em presença e em ausência.

Ao meu orientador, o professor Dr. João Nogueira, pela paciência, parceria, cumplicidade, orientação e aprendizagem educante. Ao meu coorientador professor Dr. Antônio Jardim pela confiança e pelo incentivo. A Capes Brasil pelo financiamento, sem o qual não seria possível realizar este trabalho. Aos membros da banca pelo tempo e pela contribuição ao percurso trilhado.

As minhas famílias brasileiras Oliveira e Mendonça e a minha família portuguesa Gomes Peres Rodrigues: Igor e Andresa; Cinthia, Eduardo, Simone, Eduarda, João Artur, Moara e Óliver; Marcelo, Edileusa, Aline, Gabriel, Leandro; Fábio, Isabel, Fabrício, Fellipe; tio Aurílio, tia Edda, primas irmãs: Sheila, Liliane, Livia, Patrícia e Ceres; João, Maria (Graça), Thiago, Mariana e meu irmão de coração Ricardo Gomes Peres Rodrigues pelo acolhimento, força, amizade, amparo e amor. Serei eternamente grata a todos.

A todos os meus professores e a todos os meus alunos, por tudo de musicar, de encantar e pelo trilhar educante. Aos entrevistados e aos colaboradores da pesquisa pela disposição em ajudar e em contribuir. A todos os amigos de trabalho da Universidade Federal de Goiás pelo apoio e amizade. Aos que simbolizam a outros os encontros de jornada em encantamento: Andreia Luiza Teixeira, Larissa Maltz, Inês Martins, Wesley Lopes, Andrea Adour, Andressa Souza e Miroga Club, Alfredo Ericeira, Vivian Sales, Aneleide Barros, Jucilene Barros (Espírito da Floresta), Guilherme Rodrigues e Jairo Sales, Katy Groner e família, Urânia Maia, Ana Cristina Fleury, D. Sônia, Telma Ferreira, Denise Campos, Thaís Lobosque, Ruth Moreira, Gyovana Carneiro, Odete Vieira, Margarida Antunes, Pedro Belchior, Liu Proença, A família Irmandade da Luz, guardiões, mentores, protetores e a família Tao e ao meu ex-marido Werner Aguiar pelo muito, pelo pouco e pela possibilidade do meu renascer em vida. Aos que passaram e aos que fizeram morada em mim: de Goiás, de Natal, do Rio de Janeiro, de Volta Redonda, de São Paulo, de Brasília, de Salvador, de Roraima, de Liverpool, de Portugal e por fim a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Nova de Lisboa, onde tudo é aprendizagem.

VILLA-LOBOS EDUCADOR:
A propriedade da música na Educação Musical

ADRIANA OLIVEIRA AGUIAR

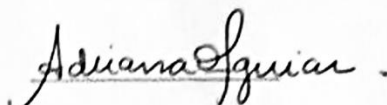
Tese apresentada como cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências Musicais Históricas, realizado sob a orientação científica do Professor Dr. João Nogueira e Coorientação do Professor Dr. Antônio Jardim.
Apoio financeiro: CAPES - Brasil

25 de Janeiro de 2019

DECLARAÇÕES

Declaração do candidato

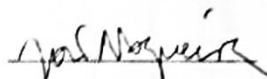
Eu, Adriana Oliveira Aguiar, matriculada sob o número de aluno 44.095 no doutoramento em Ciências Musicais Históricas, declaro que esta tese, *Villa-Lobos educador: a propriedade da música na Educação Musical*, é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.



Lisboa, 9 de abril de 2018

Declaração do Orientador

Eu, Prof. Dr. João Nogueira e orientador da aluna Adriana Oliveira Aguiar no doutoramento em Ciências Musicais Históricas, declaro que esta tese, *Villa-Lobos educador: a propriedade da música na Educação Musical*, se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.



Lisboa, 9 de Abril de 2018

EPÍGRAFE:

Alma de artista

Nasce um artista!
Sabe ler a alma do mundo.
Das estranhezas constrói morada
Tanto, que seu bicho de estimação é o tempo.
Enxerga sem olhos e transmuta o invisível
Expira essência sem inspirar coisas.
Sua veia motriz é entorpecência
Existência é desconhecimento de si.
No espelho, envelhece o retrato
Ironiza a vida e se compraz das vidências cegas.
O memorar é passatempo deste ser torto, que da linha só percebe curvas.
Do ócio faz ofício e cria.
Vagabundo da profundidade, degusta sons, sente cores,
Enxerga odores, inala o tato, ouve o toque
Em êxtase, provoca.
Do inverso faz ver, pousa sem-terra.
Ah! Maldita Arte que se alia a vida sem temer a mortalidade
Putrifica o ordinário e na contramão da dobra permanece na abertura
Emudece no gritar, junta-se no rasgar,
Enlouquece a normalidade e se presentifica na ausência.
Desabita o próprio corpo, e nu, arrebenta os grilhões que aprisionam o ser.
Liberta a alma aniquilando a culpa
Do verme devora, dos detritos exala, das entranhas sangra
Vampiro do mundo excrementa o real.
Sem função, habita solidão e multidão
A espada que corta milagra,
Na senda de si morou e na cave da vida se matou.
Morre um artista!
O mundo não sentirá falta
Afinal, a verdade se presentifica
Onde a Arte não habita
(Aguiar, 2016).

**VILLA-LOBOS EDUCADOR:
A PROPRIEDADE DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO MUSICAL**

ADRIANA OLIVEIRA AGUIAR

RESUMO

Esta tese tem como objetivo principal redimensionar Villa-Lobos educador na história da Educação Musical e tem por objetivo secundário possibilitar a retomada da música de maneira prática e encantada na formação atual de educadores musicais. O problema principal da tese é que a Educação Musical não reconhece Villa-Lobos como educador da propriedade musical, e que nos dias atuais, a práxis educativa está desvinculada de uma prática musical nos cursos universitários das Universidades Federais de Educação Musical no Brasil. O propósito desta tese é discutir a presença e os modelos educativos da música na Educação Musical brasileira, trazendo Villa-Lobos como o marco principal de um tempo artístico criativo e autêntico, sendo por isso modelar para qualquer educação que pretenda ser musical. Investigamos como o musicar (tocar/cantar, reger, compor, arranjar e improvisar) aconteceu na formação deste educador, como o encantamento possibilitou a sua autonomia e como a sua propriedade musical lhe conferiu notoriedade para educar, apesar do seu autodidatismo. Portanto, esta tese, ao lado de Villa-Lobos educador, anuncia três dimensões que substanciam uma possibilidade da volta da música de maneira prática para a formação atual de educadores musicais: propriedade, encantar e musicar. Ainda sugere uma Educação Musical denominada por nós de educação educante, que considera além das três dimensões, a sensibilidade, a emoção e o prazer na profissionalização. A primeira parte da pesquisa é histórica e sobre Villa-Lobos, que se articula com o contexto filosófico-poético (conceitual), seguindo-se ao empírico, onde apresentamos os resíduos da história através de entrevistas realizadas com pessoas que estudaram o Canto Orfeônico no Rio de Janeiro e também dois diferentes “questionários Google forms”, que foram aplicados a professor universitário e alunos concluintes do ano de 2017 nas universidades brasileiras, para averiguar sobre a propriedade musical, o impacto do musicar, do encantar e da pedagogia de Villa-Lobos na formação dos educadores musicais. Desta forma, construímos uma ponte que liga o passado ao presente,

onde Villa-Lobos educador da propriedade musical é o elo de ligação. Quanto aos resultados obtidos, entre outros, foi possível verificar que a Educação Musical precisa ressignificar seus caminhos para a retomada da música de maneira prática nos cursos universitários, pois, os cursos existentes podem fechar pelos poucos alunos que estão formando. E ainda, que os professor universitário dos educadores musicais, exercem forte impacto em seus alunos, os influenciando sobre a forma de pensar, de fazer e de sentir a música. No entanto, as mudanças educativas só acontecerão se os professor universitário se sensibilizarem desta necessidade, porque são eles que formulam os currículos formativos. Ainda concluímos que a Educação Musical hoje, não consegue impactar seus alunos para a profissionalização de forma eficaz e sensível, porque elege somente a teoria como núcleo da práxis pedagógica. Desta forma, causa um esvaziamento da música prática em todas as direções educativas. Todas estas questões, interferem significativamente na formação dos educadores, onde a música precisa ganhar lugar de destaque, para que educar seja carregado de musicar, de propriedade musical, de encantar e de amor.

PALAVRAS-CHAVE: Villa-Lobos educador, Educação Musical, Educação educante (propriedade, musicar e encantar).

ABSTRACT

This thesis has as main objective to resize Villa-Lobos educator in the history of Music Education and has as secondary objective to enable the resumption of music in a practical and enchanted way in the current formation of musical educators. The main problem of this thesis is that Music Education does not recognize Villa-Lobos as an educator of musical property, and that nowadays, the educational praxis is disconnected from a musical practice in the formative courses of the Federal Universities of Music Education in Brazil. The purpose of this thesis is to discuss the presence and the educational models of music in Brazilian Music Education, bringing Villa-Lobos as the main mark of a creative and authentic artistic time, being for that reason to model any education that pretends to be musical. We investigated how the musicking (playing / singing, conducting, composing, arranging and improvising) happened in the formation of this educator, how the enchantment made possible his autonomy and how his musical property gave him notoriety to educate, despite his self-learning.

Therefore, this thesis, along with Villa-Lobos educator, announces three dimensions that substantiate a possibility of the return of music in a practical way for the current formation of musical educators: property, enchant and musicking. It also suggests a musical education called by us of educating education, which considers beyond the three dimensions, the sensibility, the emotion and the pleasure in the professionalization. The first part of the research is historical and about Villa-Lobos, which articulates with the philosophical-poetic (conceptual) context, following the empirical one, where we present the residues of history through interviews with people who studied the Orpheonic Chant in Rio de Janeiro and also two different "Google forms questionnaires", which were applied to educational shapers and graduating students of the year 2017 in Brazilian universities, to investigate about musical property, the impact of the musicking, enchantment and pedagogy of Villa-Lobos in the formation of musical educators. In this way, we built a bridge linking the past to the present, where Villa-Lobos educator of musical property is the connecting link. As for the results obtained, among others, it was possible to verify that Music Education needs to re-signify its pathways for the resumption of music in a practical way in the formative courses, because the existing courses can close seeing that few students are forming. And yet, that the professors, shapers of musical educators, have a strong impact on their students, influencing them on how to think, do and feel the music. However, educational changes will only happen if educational shapers become aware of this need, because they are the ones who formulate the formative curriculum. We still came to a conclusion that Music Education today can not impact its learners for professionalization in an effective and sensitive way, because it only chooses theory as the core of the pedagogical praxis. In this way, it causes an emptying of practical music in all educational directions. All these issues interfere significantly in the training of educators, where music needs to gain prominence, so that education is loaded with music, musical property, enchantment and love.

KEYWORDS: Villa-Lobos, Educator, Musical Education, Educating education (property, music and enchant).

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I - Villa-Lobos: O andarilho da propriedade musical.	9
I.1. O Brasil que Villa-Lobos encontrou: A era Vargas em pauta.	53
I.2. O Nacionalismo brasileiro.	69
Capítulo II - O Canto Orfeônico e as “influências” em Villa-Lobos: De olho no vizinho... 83	
II. 1. Exaltações Orfeônicas no Brasil: Cantar a nação.	91
II. 2. Os precursores do canto e as inspirações de Villa-Lobos.	94
II. 3. A Escola Nova: Educação para todos.	103
II. 4. A importância do C.N.C.O. e a formação de professores.	111
Capítulo III. - A História da Música na Educação Musical Brasileira: Seus cânones educativos, a legislação vigente e o Projeto Villa-Lobos.....	123
III. 1. Comparação entre pedagogias: Zoltán Kodály e Villa-Lobos.	155
III. 2. A Propriedade Musical de Villa-Lobos: Encantar e musicar.	173
Capítulo IV - A propriedade musical de Villa-Lobos: Dimensão conceituais e poéticas....	191
IV. 1. A Lagarta e a Borboleta.	199
IV. 2. Encantar e Musicar: A Arte da <i>Educação Educante</i>	201
IV. 3. Propriedade musical e os currículos.	237
IV. 4. Musicar e a Filosofia Praxial: Caminhos da <i>Educação Educante</i>	244
IV. 4.1. Conceito de <i>Flow</i>	255
IV.4.2. <i>Flow</i> como Encantamento.	258
IV.4.3. A importância do <i>Tocar/ Cantar</i> para Educadores Musicais.....	263
IV. 4.4. A importância do <i>Reger</i> para Educadores Musicais.	266
IV. 4.5. A importância do <i>Compor</i> para Educadores Musicais.	268
IV. 4.6.. A importância de <i>Arranjar</i> para Educadores Musicais.	271
IV.4.7. A importância de <i>Improvisar</i> para Educadores Musicais.....	272

IV.4.8. O material pedagógico de Villa-Lobos e a propriedade musical.....	274
IV.4.9. Ser um Educador Musical.	345
Capítulo V – Metodologia.	349
V.1 Estudo Empírico.	349
V. 1.1. Relato de experiência docente - 1: <i>A Educação educante</i>	352
V.1.2. Relato de experiência docente 2: Avaliação musical <i>educante</i>	361
V.1.3. Relato de experiência discente 3 - O desencanto e reencanto musical.	369
V.1.2. Entrevistas.	375
Guia da entrevista.	378
V.1.2.1. Entrevista 1.	385
V.1.2.2. Entrevista 2.	399
V.1.2.3. Entrevista 3.	416
V.1.2.4. Entrevista 4.	425
V.1.3. Questionários.	442
V.1.3.1. Participantes dos questionários.	442
V.1.3.2. Desafios Enfrentados.	443
V.1.3.3. Procedimento.	446
V.1.3.4. Resultados.	454
V.1.3.4.1. Questionários A e B: Primeiro Momento.....	454
V.1.3.4.2. Resultados A – Alunos – Segundo Momento	457
V. 1.3.4.3. Questionário A: Correlação de dados do segundo momento	465
V.1.3.4.4. Questionário A: Terceiro Momento	466
V. 1.3.4.5. Questionário A: Quarto Momento – Sobre Villa-Lobos	475
V.1.3.4.3. Questionário B (Professores): Segundo Momento.....	479
V.1.3.4.3.3.....	482
V.1.3.4.3.2. Comparativo das Atividades do Musicar	486
V.1.3.4.3.3. Questionário B: Terceiro Momento.....	488
V.1.3.4.3.4. Questionário B: Quarto Momento – Sobre Villa-Lobos	494
V.1.3.4.3.5. Cruzamento de dados das amostras A e B.....	497
Conclusão	503
Referências	516

Lista de Abreviaturas

AIB - Ação Integralista Brasileira
AL - Aliança Liberal
ANL - Aliança Nacional Libertadora
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
C.N.C.O. - Conservatório Nacional de Canto Orfeônico
CO - Canto Orfeônico
DIP - Departamento de Imprensa e Propaganda
E1 - Entrevistada 1; E2 - Entrevistada 2; E3 - Entrevistado 3 e E4 - Entrevistado 4
Entr - Entrevistadora
EMAC - Escola de Música e Artes Cênicas
FAB - Força Aérea Brasileira
FEB - Força Expedicionária Brasileira
FUNARTE - Fundação Nacional de Artes
IES - Instituições de Ensino Superiores
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MG - Minas Gerais
OSB - Orquestra Sinfônica Brasileira
RN - Rio Grande do Norte
PRN - Partido Republicano Nacional
PRP - Partido Republicano Paulista
PE - Pernambuco
RJ - Rio de Janeiro
SEMA - Superintendência de Educação Musical e Artística
TAR - Teoria de Ação Racional
TMRJ - Teatro Municipal do Rio de Janeiro
UFG - Universidade Federal de Goiás
UNIRIO- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

O caminho do pensamento que aqui se constitui, é um reflexo das inquietações e das múltiplas vozes internas (daimon) que compõem o meu trilhar educativo. Nesse sentido, é um compartilhar do ser e do estar do mundo artisticamente, onde a música passa a ser um caminho transcendente, provocativo, instigante, prazeroso, que reconhece as experiências vividas, as aprendizagens sensíveis na Educação Musical e que também se instaura pela vontade de compreender o que a música é e faz na educação.

Então, o caminhar que aqui se apresenta é de interrogações, de questões, assumindo as errâncias e as múltiplas existências de percepções, mas que no seu deslocar, próprio somente daquele que caminha, pergunta pelas tensões, pelos acordos, conflitos, cânones formativos e reflexos da funcionalidade e da representação da música na formação e na ação educativa.

A tese é na sua constituição formativa híbrida, porque dialoga com três dimensões do conhecimento: Histórica, poética e empírica. A ligação entre o passado e o presente é feita através das partes histórica e empírica, sendo a parte poética o centro que conceitua e originaliza a criatividade deste percurso investigativo.

Portanto, a relação semântica desta tese está diretamente ligada a formação do educador(a) musical nos cursos de Licenciaturas das Universidades Federais brasileiras. Traz para a discussões o auto educar, o apoderar do conhecimento necessário para atuar em docência (propriedade) e investiga como a sensibilidade, a praxis e a poeticidade se constituem na formação universitária atual do educador(a) musical.

Qualquer educação é substanciada pelo entrelaçamento do pensamento e da concretude das ações, gerando consequências no modo de conhecer e de saber, de aprender e de ensinar, de teorizar e de experienciar à docência. Por isso, abrir espaço para a experiência sensível, que considere as emoções, que discuta o que afeta as relações educativas, que interroge o que interfere na aquisição do conhecimento, considerando o que propicia uma aproximação real com profícuas transformações de vida, é compreender a riqueza e a complexidade dos fenômenos artísticos primeiramente em quem educa.

Ressignificar a profissão de educador (a) musical é também resignificar o modo de se relacionar com tudo o que está a sua volta, se percebendo e percebendo o outro como unidade do processo educativo, censurando tudo que é prejudicial à construção de uma propriedade encantada e carregada do vigor musical.

O termo dimensão será muitas vezes utilizado nesta tese, e o adoto consciente da sua importância para o discurso que apresento. Dimensão, em seu significado conceitual, é extensão em qualquer sentido; grandeza que associada a outras, define um espaço; importância; valor; componente particular do real ou do pensamento, mas que também significa sistema de referência¹. Entende-se por esse termo, todo plano, grau ou direção na qual se possa efetuar uma investigação ou realizar uma ação (Abbagnano, 2007, p. 277).

Fala-se, de dimensões da “propriedade, do encantar e do musicar”, para se dar a compreensão dos espaços, das manifestações e das ações que se relacionam com a presença da música na formação do (da) educador (a) musical.

Utilizo neste primeiro momento, os termos “propriedade, encantar e musicar” de forma simples, para depois aprofundar essas questões no corpo da tese.

Propriedade quer dizer²: “o que é próprio e particular do sujeito; qualidade especial ou característica; virtude particular; qualidade inerente; tudo o que nos pertence e que podemos nos dispor livremente; riqueza e patrimônio”. Propriedade é o conhecimento que adquirimos e que guardamos na memória; o que nos é intrínseco e do qual não podemos nos abster sem prejuízo. A propriedade musical, então, define-se pelo que é necessário conhecer de música para educar. Agrega-se a ela, as dimensões: *encantar*, que significa estar encantado pelo canto e pela música para mover-se ao conhecimento musical, e o *musicar*, que significa colocar a música em movimento através da ação musical, ou seja: pelas atividades de cantar/tocar, reger, compor, arranjar e/ou improvisar. Essas são atividades que compreendem a ação musical de forma geral, porque são modalidades do comportamento musical.

A fruição deste tema congrega desde o início Villa-Lobos educador mediante as teias interpretativas de sua atuação no Brasil. Buscamos revelar o caminho histórico cheio de pré-conceitos que obscureceram a percepção desse educador pela maneira de se relacionar com a música, considerando-a núcleo da sua própria e originária dinâmica de se autoformar para ensinar.

¹ Dimensão, em: Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico (2003-2017). *Dimensão*. Porto: Porto Editora. Recuperado em 20 de setembro de 2017, de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/dimensao>.

² Propriedade, em: Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico (2003-2017). *Propriedade*. Porto: Porto Editora. Recuperado em 20 de setembro de 2017, de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/propriedade>.

Negando os modelos institucionalizados de formação educacional da sua época, Villa-Lobos, a partir de si, constrói o sentido esquecido da *poiesis* musical (processos de criação) e com o seu autodidatismo, demonstra as contexturas da música no que é musical e essencial para ser educador(a) musical.

Ele é o paradigma desta investigação, porque é um marco central do acontecimento da música na sociedade brasileira. A história da Educação Musical brasileira se divide em dois momentos: antes de Villa-Lobos e depois de Villa-Lobos. Para entendê-la e para discutir os cânones que historicamente se enraizaram na maneira de ensinar música no Brasil, se faz necessário revisar o percurso deste educador, discutir sua formação, sua trajetória, sua imersão cultural-social-político-educativa, sua força criativa, suas lutas, contradições, acordos e realizações na educação.

Notamos também, que os fatos publicados pelos biógrafos, se comparados com os encontrados no Museu Villa-Lobos, com as informações do próprio autor e com as correspondências da época, em algumas situações, apresentam-se diferentes. Como exemplo, podemos citar a data de seu nascimento, as idades da infância em que aprendeu a tocar instrumentos musicais, alguns acontecimentos relacionados a suas viagens e fatos relacionados a sua própria vida.

Relevante, no entanto, é o fato de Villa-Lobos ter sido quem foi e ter produzido o que produziu, sendo brasileiro, em um contexto histórico que era desfavorável para a profissão de músico, compositor e de educador.

Villa-Lobos estava sempre no meio de situações inusitadas, intrigantes e que inspiravam suposições, mas isso dá a ele uma irreverência charmosa e cria um clima instigante. Talvez fosse este o seu desejo, o de ser um enigma que chocasse a normalidade do mundo. Não é à toa que Villa-Lobos declarava sem qualquer modéstia: “O folclore sou eu”³, frase forte que rendeu grandes polêmicas no meio musical da época. Mais tarde, essa declaração passou a ser a sua marca, porque, sem dúvida, ainda que o folclore brasileiro não seja só Villa-Lobos, é muito de sua criação.

Villa-Lobos é, sem dúvida, o compositor mais reconhecido internacionalmente como representante da música nacionalista brasileira, embora ele seja muito mais que isso. Com sua

³ Moraes, J. J. de. *Música da modernidade: origens da música do nosso tempo*. (1983). São Paulo: Brasiliense, p. 171 e em Horta, L. H. *Heitor Villa-Lobos*. (1986). Rio de Janeiro: Livro Arte editora, p. 17.

genialidade, Villa-Lobos reúne em sua obra, a alma abrasileirada, o canto de gente diversa, a música da raça mestiça que se constituiu da síncope e do contratempo da história e que foi se amalgamando da junção do povo da floresta, da colonização do europeu, do escravo das senzalas e da chegada dos imigrantes.

Suas obras revelam a circularidade desse povo simples, matuto, sertanejo e brejeiro do interior, que foi ganhando a cidade, aprendendo a resistir ao seu próprio destino e a lutar silenciosamente para ter direito ao seu pertencimento de terra, de cultura, movendo-se com o tempo para a urbanização, para a industrialização e para a modernização. Contudo, sem nunca deixar de cantar e de tocar a sua origem, dançando e carregando sempre a alma versátil e abrasileirada de esperança, de criatividade, de encanto, de magia e de arte.

Villa-Lobos, transforma o Brasil dos desconhecidos em um outro que ele recria. Artista e educador, realizou música e com ela fez história a partir da sua história. Pelo viés educativo, geralmente é pesquisado por ter participado ideologicamente, ou não, do Governo de Getúlio Vargas. As pesquisas avaliam a sua contribuição musical na educação pela sua inserção política e pelas suas obras educativas de Canto Orfeônico, interpretando de diferentes maneiras sua atuação na educação.

Entretanto, a presença de Villa-Lobos nesta tese ganha outra dimensão e não prediz a objetividade já instaurada e investigadas por outros pesquisadores, apesar de percorrer o percurso histórico comum. Consideramos, que deste contexto, a trilha sonora escolhida e percorrida, é o que sobrevive do que a história articula, sedimenta e veicula. Portanto, tentou-se livrar do cativeiro as dimensões originárias que fizeram do caminho deste educador o que dele sempre foi original e musical, ou seja, o caminho que anuncia a presença da música como fonte, núcleo e como essência para aquele que se auto educa para educar.

Com Villa-Lobos, identificamos o que estava sendo perdido nos cursos universitários das Licenciaturas na Educação Musical atual, pelo fato dele ter tramitado com maestria nas cinco atividades musicais do musicar e de ter sido ele o pilar estrutural da Educação Musical no Brasil, sendo, portanto, o paradigma para pensar as questões que consolidam as três dimensões que inauguram uma educação denominada por mim de educante (educação encantada) que traz *cant* na sua etimologia e pela presença do radical grego, apresenta já no seu anunciar, o encanto e o canto a quem educa. O encantar seria então, a motivação para adquirir a propriedade e o musicar seria o somatório das habilidades necessárias ao músico-educador(a) que se apodera de música para ensiná-la. Estas três dimensões “propriedade,

encantar e musicar” são consideradas princípios essenciais para se recuperar a escolha que se faz pela música ao se escolher uma profissão musical. São, portanto, caminhos de religação das conexões musicais da vida dos sujeitos com a profissão de educar.

Como pesquisadora, não tenho a ilusão da neutralidade diante da pesquisa ou do objeto de estudo. Me posiciono em muitos momentos no discurso na primeira pessoa do singular, assumindo na academia que a minha própria voz, apesar de ter a certeza de que de tudo que vivi só pode ser externado com o ressoar de outras muitas vozes, mas que de certa maneira, por terem criado morada em mim pelo meu consentimento, são também propriedades e construções minhas. São a minha própria expressão de dizer o que digo e de fazer o que faço. É essa voz pessoal do “eu”, que faz o meu som audível na comunicação da minha vida, me possibilitando defender o que acredito, realizo, vivo e almejo na educação.

O “nós” nesta tese, é a contribuição dos outros em suas vozes ressoantes. É o que colabora comigo na argumentação do “eu”, numa tentativa de solidificação dos conceitos que inauguro como essenciais: propriedade, encantar, musicar e educação educante para a Educação Musical. Todos eles se correlacionam em considerar a música o núcleo central, abraçando no ato educativo o fenômeno de educar de forma sensível.

Ainda esclarecemos, que algumas vezes, separamos as palavras por hífen, de modo a sinalizar a força expressiva que os radicais exercem nessas palavras, trazendo a reflexão das constituições originárias dos termos. Essa maneira de escrever é adotada pelos hermenêuticos que buscam refletir sobre o existir do ser humano. Deste modo o entendimento sobre como a tese vai sendo construída fica melhor explicitada para a compreensão das argumentações apresentadas.

Neste contexto de incertezas e de uma nova possibilidade de se olhar para Villa-Lobos educador, iniciamos o Capítulo I, onde Villa-Lobos é apresentado na sua trajetória de vida e de criação. Ainda discutimos no segundo tópico do capítulo, a formação do nacionalismo, do nacionalismo musical e a presença de Villa-Lobos na trajetória da formação de uma identidade musical brasileira.

No capítulo II descrevemos a presença do Canto Orfeônico no mundo e sua força musical como constituidora das afirmações de culturas soberanas, para o enraizamento das identidades particulares de cada povo-nação. Ainda apresentamos como decorrência desse modelo, a inserção do canto coletivo e do Canto Orfeônico no Brasil, discorrendo sobre os

precursores desta forma cultural de educar, onde Villa-Lobos, em 1930, também retirou ideias para desenvolver seu projeto de Educação Musical e Artística para todo o Brasil. Relatamos também o fortalecimento da formação de professores para a formação específica de educadores (as) musicais pela criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA- 1932).

Para a consolidação da importância da música na sociedade brasileira, Villa-Lobos realizou apresentações vultuosas de Canto Orfeônico desde a criação da SEMA, e com isso, foi ganhando notoriedade e reconhecimento na educação.

A Escola Nova, modificou o pensamento educativo da época e interferiu diretamente na nova visão de educar, tendo os seus princípios adotados também por Villa-Lobos. Mais tarde, em 1942, a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (C.N.C.O.), passou a ser a principal instituição de formação de educadores (as) no Brasil.

No Capítulo III, apresentamos uma breve história da Educação Musical brasileira a fim de discutir os cânones educativos musicais instaurados até o surgimento de Villa-Lobos educador na Educação Musical e como ele se tornou a força criativa que modificou poderosamente as artes, a música e a Educação Musical do período, valorizando a profissão de educador (a) musical como necessária para a especificidade de ensinar música nas escolas regulares de ensino. Ainda fazemos a comparação da pedagogia de Villa-Lobos com a pedagogia de Zoltan Kodaly e discutimos as preferências e o reconhecimento de ambas as pedagogias no Brasil. No último sub tópico do capítulo, reinterpretamos Villa-Lobos pela sua propriedade musical diferenciada a partir do seu auto educar e da sua relação encantada com a música em todo seu percurso de vida.

O capítulo IV traz o reconhecimento da propriedade musical de Villa-Lobos por pesquisadores reconhecidos e apresenta os argumentos da tese como um caminho para a educação educante, carregada de propriedade, de encantar e de musicar. Neste capítulo também apresento três relatos de experiências pessoais da minha atuação docente e discente, que contribuem para se pensar as três dimensões anunciadas e que também refletem sobre a formação dos currículos nos cursos universitários.

A filosofia praxial é adotada para justificar o conceito do musicar e percorremos este caminho ao lado de Estelle Jorgensen, Christopher Small, Keith Swanwick, Reimer Bowman

e David Elliott entre outros. O conceito de *flow*⁴ elaborado por Mihaly Csikszentmihalyi é utilizado nas averiguações sobre o encantar, onde as contribuições de Bakker, A. B., Diener, E., Ceja, L. & Navarro, J. enriquecem as discussões. Ainda especificamos a importância de cada atividade do musicar na formação de educadores e educadoras musicais atuais.

No Capítulo V, apresentamos a pesquisa empírica realizada com as pessoas que vivenciaram a pedagogia de Canto Orfeônico(C.O.) na cidade do Rio de Janeiro, de onde partiu o modelo do ensino de Villa-Lobos para todo o Brasil. Com estas entrevistas, diferentes interpretações foram possíveis de serem reveladas sobre a Educação Musical da época.

Ainda aplicamos numa segunda etapa, questionários, para averiguar na atualidade, como as questões históricas e contemporâneas se entrelaçavam com as questões da propriedade, do encantar, do musicar e sobre Villa-Lobos educador. Pesquisamos se são ensinados, aprendidos e vivenciados nos cursos universitários e de que forma.

Os sujeitos pesquisados são professores universitários e alunos (as) formandos (as) pelos cursos de Licenciatura em 2017, nas Universidades Federais brasileiras.

Os questionários foram divididos em dois modelos: um destinado aos alunos (as) e outro destinado aos professores (as). Possuem questões abertas e fechadas e estão divididos em quatro momentos: o primeiro momento é a identificação dos sujeitos pesquisados que são analisados conjuntamente (questionários A e B); o segundo momento avalia a questão do musicar nos cursos de Licenciatura do Brasil; o terceiro momento percebe como o encantar e o desencantar acontecem no curso e na profissão de (da) educador (as) musicais e por último, no quarto momento, investigamos a presença de Villa-Lobos educador nos cursos universitários, nos embasando também no resultado deste capítulo empírico para realizarmos a conclusão final.

O português utilizado na tese é o do Brasil e assumimos a partir do Capítulo I, a generalização de termos masculinos como englobante também do gênero feminino, a fim de facilitar a escrita e a leitura. Ex: educador musical, abrangendo também educadoras musicais e etc.

Com a estrutura apresentada, esta tese pretende possibilitar uma aproximação com a uma Educação Musical que congregue no seu cerne, a música como núcleo de qualquer

⁴ *Flow*: Conceito criado por Mihaly Csikszentmihalyi (ver cap. IV.4.1).

educação que pretenda ser musical, tendo Villa-Lobos educador como exemplo paradigmático.

Capítulo I - Villa-Lobos: O andarilho da propriedade musical.

Não sou futurista ou passadista. Eu sou eu.

(Heitor Villa-Lobos)

Heitor Villa-Lobos nasceu em 5 de março de 1887, em casa, no bairro de Laranjeiras, cidade do Rio de Janeiro, Brasil. Filho de Raul Villa-Lobos e de Noemia Umbelina Santos Monteiro, foi o segundo dos oito⁵ filhos do casal e o único que demonstrou, desde cedo, interesse pela música.

Villa-Lobos nasceu numa típica família brasileira considerada da classe média. Sua mãe se dedicava às tarefas da família, cuidando da casa e dos filhos e seu pai era funcionário público da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Homem versátil e de conhecimentos amplos, foi historiador, geógrafo, jornalista e professor, destacando-se em cosmografia. Além disso, foi também autor de trinta livros, incluindo compêndios escolares de matemática. Seu grande interesse, no entanto, era a música.⁶ Villa-Lobos teve suas primeiras lições de música com seu pai, e ele mesmo retrata como isso aconteceu na sua primeira infância:

Com 5 anos de idade (1892), iniciei em um pequeno violoncelo na vida musical pelas mãos do meu Pai, que além de ser um homem de aprimorada cultura geral era excepcionalmente inteligente, era um músico prático, técnico e perfeito. A partir dos 6 anos ele me levava aos ensaios e execuções de concertos e óperas para habituar-me ao gênero de conjunto instrumental. Com 7 anos, aprendi com ele a tocar clarineta. Aos 8, tocava duetos de clarineta. Aos 10 anos era obrigado por ele, a discernir o gênero, estilo, caráter e origem das obras musicais que me fazia ouvir. Obrigava-me a declarar com presteza o nome das notas, dos sons ou ruídos que surgia inicialmente no momento, como o guincho da roda de um bonde ou um pio de um passarinho, ou a queda ocasional de um objeto de metal e etc.. Isto tudo, com o rigor e energia de severidade absoluta. Ai de mim se não acertasse [...] (Villa-Lobos como citado em Guérios, 2009, pp. 48-49).

Professor severo e pai dedicado, Sr. Raul, para ensinar as primeiras lições de violoncelo ao filho, confeccionou um instrumento em versão menor, adaptando um espigão a

⁵ Informação retirada de Horta, 1986, p. 15. Já em Silva, 1974, p. 50, a informação é diferente. Seriam apenas quatro filhos e Villa-Lobos seria o segundo filho do casal. Talvez, o autor estivesse considerando os filhos vivos do Sr. Raul e D. Noêmia. De qualquer forma, as informações são diferentes e os fatos não são esclarecidos.

⁶ Raul Villa-Lobos foi um dos fundadores do primeiro clube sinfônico do Rio de Janeiro, A Sociedade de Concertos Sinfônicos, o que demonstra seu grande interesse pela área musical (Silva, 1974, p. 39).

uma pequena viola, no qual o menino Villa⁷ conseguisse estudar (Kiefer, 1986, p. 18). Também foi com seu pai que Villa-Lobos teve as primeiras noções de teoria musical.

Nesta época, ainda menino, Villa-Lobos frequentava com o pai os saraus da casa do amigo Alberto Brandão, onde se reuniam cantadores, sertanejos e folclorista de renome. A música popular ganhava espaço no Brasil e os gêneros musicais do Nordeste estavam em alta na capital. Aos 11 anos de idade, Villa-Lobos convivia com Sílvio Romero, Barbosa Rodrigues e Melo de Moraes Filho (Mariz, 1987, p. 26).

Pela aproximação a que foi exposto desde pequeno, conviveu com a música popular, e logo, Villa-Lobos encantou-se por ela, mas o Sr. Raul proibia-o de estudá-la. Violão, nem pensar, “pois era considerado instrumento de capadócio” (Pilger, 2013, p. 43). “Naquela época o violão não era instrumento de salão, de música de verdade, e sim instrumento vulgar, de chorões e seresteiros” (Horta, 1986, p. 19).

O pai de Villa-Lobos tocava violoncelo em um grupo de câmara que se reunia cotidianamente em sua residência para ensaiar. O ambiente musical da casa dos Villa-Lobos era efervescente, sem contar que na família outra pessoa era também musicista. Sua tia, Leopoldina do Amaral⁸, era exímia pianista, e nos saraus fazia execuções apreciadas por músicos, pessoas influentes da época e também por seu sobrinho, Tuhu⁹. Segundo Giácomo (1952), o momento que Villa-Lobos mais apreciava dos saraus, era quando sua tia executava as peças do *Cravo bem temperado*, de J. S. Bach, demonstrando desde cedo, preferência por este compositor (Giácomo, 1959, p. 15).

Nesta época, ainda menino, Villa-Lobos já apresentava uma escuta musical própria, pois tecia comentários sobre as formas “quadradas”¹⁰ das músicas, que eram realizadas nas noites dos saraus. Já demonstrava espírito livre e possuía vertente aguçada para a renovação, características que perduraram por toda a sua vida.

⁷ Como Heitor Villa-Lobos gostava de ser chamado. <https://blogdaines.wordpress.com/2014/02/22/maestro-heitor-villa-lobos-o-telurico-compositor-da-alma-brasileira/> Acesso em 05 de dezembro de 2017.

⁸ Apelidada de Fifinha (Guimarães, 1972, p. 17).

⁹ Apelido de Heitor Villa-Lobos na infância (Silva, 1974, p. 40).

¹⁰ Termo que designa engessada (Horta, 1986, p. 17). Também em Giácomo (1959, p. 58). Com o termo, Villa-Lobos queria dizer, que as músicas eram pouco criativas e concebidas no mesmo padrão composicional recorrente.

O Sr. Raul Villa-Lobos possuía convicção política forte e escreveu uma série de artigos¹¹ contra o Marechal Floriano¹². Apesar de se relacionar com pessoas influentes, como o amigo Manuel Vitorino Pereira¹³, viu-se em dificuldade pelas perseguições que sofreu, tendo que sair às pressas com a família da capital do Rio de Janeiro (RJ) em direção ao interior. Primeiro foram para o município de Sapucaia (RJ), indo residir depois na cidade de Bicas no estado de Minas Gerais (MG) e mudaram-se pela terceira vez para a cidade de Cataguazes (MG), até que pudessem voltar ao Rio de Janeiro (Mariz, 1997, p. 30).

Esta época, difícil para os adultos pela situação de tensão que viveram, foi o oposto para Heitor Villa-Lobos, que entrou em contato com a música rural e com as modas caipiras, guardando na memória o folclore da região e acumulando as impressões do Brasil (Giácomo, 1952, p. 17).

[...]. O rio São Francisco representa, em matéria de folclore, uma das fontes ricas do Brasil. Lá o sertanejo, que passa o ano inteiro a pescar, acredita que o canto atraia os peixes. Então ele canta, canta a noite, canta as quatro horas da manhã, canta em coro; em coro, sim, e mesmo a três vozes, em contraponto livre, extremamente original. É gente que acredita estar o canto ligado ao mistério da vida humana (Villa-Lobos como em Ribeiro org., 1987, pág. 24).

Este é um dos relatos mais bonitos de Villa-Lobos. Ele demonstra o fascínio do povo brasileiro pelo canto e comprova o encanto que a música é para a nossa gente. É um relato que demonstra como Villa-Lobos se conectava com a alma brasileira e como se encantava de tudo a sua volta para realizar música.

Na capital do final do século XIX e início do século XX, a questão de saúde era um problema grande. A assistência médica era precária e não havia bons medicamentos para as doenças que assolavam a sociedade. No verão, o Rio de Janeiro era contaminado pela febre amarela e, no inverno, a epidemia de varíola matava muita gente (Filkelman org, 2002, p. 38).

¹¹ Sr. Raul Villa-Lobos usou o pseudônimo de Epaminondas Villalba para escrever *A Revolta da Armada* de 6 de setembro e também a *Revolução Federalista no Rio Grande do Sul* (Negver, 2009, p. 17).

¹² Marechal Floriano Peixoto (1839-1895) foi militar e primeiro Vice-Presidente do Brasil no governo de Marechal Deodoro. Tornou-se o segundo presidente do Brasil nos anos de 1891 a 1894. Denominado Marechal de Ferro, governou com punho forte e possuía grande prestígio na capital. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/floriano_peixoto/> Acessado em 4 de dezembro de 2017.

¹³ Manuel Vitorino Pereira (1853-1902) foi Vice-Presidente da República no mandato de Prudente de Moraes, tornando-se presidente da República interino por quatro meses. Disponível em [http://www.anm.org.br/conteudo_view.asp?id=2256&descricao=Manuel+Vitorino+Pereira+\(Cadeira+No.+19\)](http://www.anm.org.br/conteudo_view.asp?id=2256&descricao=Manuel+Vitorino+Pereira+(Cadeira+No.+19)) acessado em 4 de dezembro de 2017.

Quatro irmãos de Villa-Lobos não chegaram à maioridade, e seu pai, com apenas trinta e sete anos (37) anos faleceu em 1899 devido à varíola, deixando a família em situação financeira difícil (Almeida, 2014, p. 52).

Em 1899, Villa-Lobos com 12 anos, apesar de muito abalado com a morte do pai, sentiu-se mais livre para estudar violão (Pilger, 2013, p. 43). Compõe nesta época, a pedido de sua mãe, uma cançoneta chamada *Os sedutores*.

A criação dos filhos passou então para as mãos da matriarca, que para sustentar a família precisou complementar a pequena renda de viúva trabalhando como lavadeira e engomadeira de guardanapos da famosa Confeitaria Colombo (Zanon, 2009). Apesar disso, D. Noêmia tinha grandes aspirações para seu Tuhu. Apesar do avô materno ter sido músico¹⁴, a mãe de Villa-Lobos queria que o filho se formasse em medicina e não gostava da ideia dele seguir a carreira do avô. Proibiu inclusive que estudasse piano, acreditando que essa fosse a melhor maneira de afastá-lo da profissão penosa e pouco lucrativa de músico.

Para tentar persuadi-lo a se preparar para medicina, matriculou-o no Curso de Humanidades do *Colégio São Bento*¹⁵, um dos mais conceituados da capital, e depois o transferiu para o *Colégio Pedro II*¹⁶, um dos mais tradicionais do Rio de Janeiro. No entanto, Villa-Lobos não chegou a completar o segundo grau.

A Sra. Noêmia mantinha a esperança de que a juventude rebelde de Villa-Lobos se acalmasse e que ele se tonasse um grande homem. Chegou a concretizar seu sonho em vida, pois presenciou boa parte do sucesso do filho como músico, compositor e educador, falecendo somente em 1946 (Souza, 2001, p. 27).

Villa-Lobos recebeu vinte e nove (29) títulos diversos por sua valiosa contribuição artística e educativa e alguns títulos honoríficos engrossam essa lista, tais como o de *Doutor Honoris Causa post mortem* pela *Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)* - Brasil, em 5 de março de 1987 por ocasião do primeiro centenário de nascimento de Villa-Lobos e

¹⁴ O avô materno de Villa-Lobos se chamava Santos Monteiro e ficou conhecido como autor de quadrinhas, sendo a mais conhecida a “Quadrinha das Moças” (Silva, 1974, p. 39).

¹⁵ Externato escolar, dirigido pelos monges beneditinos do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro. Informações obtidas em <http://www.csbrj.org.br>. Acesso em 12 de março de 2017.

¹⁶ Fundado em 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II é uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil. Ao longo de sua história, foi responsável pela formação de alunos que se destacaram por suas carreiras profissionais e influenciaram a sociedade. Seu quadro de egressos possui presidentes da República, músicos, compositores, poetas, médicos, juristas, professores, historiadores, jornalistas, dentre outros. Informações obtidas em http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html. Acessado em 30 de novembro de 2017.

por outras três universidades dos Estados Unidos: *Universidade de New York, Universidade de Miami e Universidade de Los Angeles*.

No início da adolescência, Villa-Lobos decidiu dedicar-se ao estudo do violão e D. Noêmia, por também não concordar que seu filho tocasse um instrumento marginalizado pelas boas famílias, continuou mantendo a proibição familiar. Carvalho (1998), revela as manobras que Villa-Lobos precisava fazer para estudar violão escondido:

[...]. Sim, fora difícil estudar violão: enchia a boca do instrumento com pano para poder fazer técnica; amarrava o instrumento no estrado da cama para que D. Noêmia não o quebrasse; e de noite, saía sorrateiramente pela janela, carregando o instrumento para juntar-se aos chorões boêmios (Carvalho, 1998, pp. 152-153).

O preconceito contra o violão era tão grande na sociedade brasileira, que se alguém fosse encontrado com o instrumento em rodas de choro, era imediatamente preso por crime previsto no código penal brasileiro. “Ao ser detido, o violonista tinha os seus dedos da mão esquerda examinados e quando a polícia constata a verdade, era ele considerado um serenatista arraigado” (José, 1995, p. 26).

O momento cultural brasileiro estava marcado pela diversidade, fruto da chegada dos descendentes de escravos libertos e dos imigrantes que seriam absorvidos como mão de obra especializada.

A paisagem acústica social apresentava-se aos olhos da elite cultural como caótica, desgovernada e impregnada de uma pluralidade frenética, que comprometia os ideais civilizacionais e modernos¹⁷. As empresas fonográficas e editoriais, que ainda eram poucas no Brasil, divulgavam a lista de mais vendidos e o mercado erudito perdia espaço para o popular.

Neste contexto, o choro nasceu e os músicos desse gênero passaram a ser conhecidos como chorões. Mesmo com as proibições, o choro foi ganhando espaço e as boas famílias cariocas acabaram se rendendo a essa forma abasileirada de expressão.

¹⁷ Convergiavam no mesmo espaço o candomblé, as salas de concertos, as quintas de samba, os saraus, os bailes, os cafés cantantes, as rodas de choro, as festas populares, as salas de cinemas, os teatros de revistas, os pianeiros e os palhaços circenses. Maiores informações em <http://books.scielo.org/id/8pk8p/pdf/barthe-9788523212384-02.pdf> pp. 16-17.

Os chorões eram na maioria pessoas que ocupavam cargos médios no serviço público ou que viviam de pequenos biscates. O que ocorria nesse ambiente era uma espécie de sincretismo musical, resultado da junção de diversos gostos de uma população bastante heterogênea, com histórico étnico-cultural muito distinto. Essa relação da música com a posição dos tocadores na sociedade carioca, não impedia o choro de ganhar espaço sorrateiramente entre os membros das boas famílias cariocas (Almeida, 2014, p. 57).

O interesse e o entusiasmo dos mais jovens pelo proibido é demonstrado por Mariz (1997):

Muitas vezes, na casa brasileira, as escondidas do papai conservador e tradicionalista, as nossas sinhazinhas e sinhás, não só cantavam o que o canalha pela rua canta, como dançam, também, umas com as outras, divertidas e alegres, os passos do *corta-jaca*¹⁸ ou do *balão caído*, que aprenderam pelos teatros que frequentavam. É o fruto proibido saboreado à socapa, em um despertar gostoso dos instintos da raça [...] (Mariz, 1997, p. 35).

Assim como o corta-jaca e o baião caído, o choro foi ganhando popularidade. Villa-Lobos desde cedo se encantou pelo gênero choro, e para ser aceito nas rodas dos boêmios, desempregado e sem dinheiro, vendia a coleção rara e preciosa de livros herdada de seu pai, a fim de comprar cachaça para os chorões¹⁹ e dessa forma, se acamaradava deles sendo sempre bem recebido.

No início, Villa-Lobos teve um pouco de dificuldade de pegar a ginga, o balanço e as improvisações difíceis dos choros. Precisou reconstruir a sua relação com a música para aprender a arte da boa improvisação nas cordas (Horta, 1986, p. 19). Pixinguinha conta quais eram as dificuldades de Villa-Lobos com o gênero choro:

¹⁸ Dança individual de movimentos rápidos e complexos dos pés, mantidos sempre bem juntos, imitando o corte de uma jaca por uma navalha. Era vivenciada na Bahia, no Rio de Janeiro e em São Paulo. A dança era acompanhada de música também denominada corta-jaca. Traz o sentido de “passo do samba” na Bahia. Disponível em: <http://dicionariompb.com.br/corta-jaca/dados-artisticos>. Acesso em 4 de dezembro de 2017.

¹⁹ Muitos músicos brasileiros se fizeram conhecer no choro. Depois de Calado, os principais nomes são: O flautista Viriato Figueira, a pianista Chiquinha Gonzaga e os compositores Anacleto de Medeiros e Ernesto Nazareth. No século XX, figuraram os flautistas Patápio Silva e Altamiro Carrilho; os violonistas João Pernambuco e Garoto; os compositores Pixinguinha, Heitor Villa-Lobos e Radamés Gnattali; o clarinetista e saxofonista Luiz Americano; o maestro Severino Araújo; o bandolinista Jacob do Bandolim e no cavaquinho Waldir Azevedo, compositor de *Brasileirinho*, um dos choros mais famosos de todos os tempos. Disponível em <http://sambacarioca.com.br/samba/historia-do-choro/> acessado em 30 de novembro de 2017).

[...] ele [Villa-Lobos] ia a minha casa porque admirava os chorões, as vezes fazia até acompanhamento no violão. Mas o negócio era meio antigo e ele tinha uma formação moderna, por isso talvez, não acompanhasse bem para nós. Mas ele gostava. Eu o considero um gênio [...] (Pixinguinha como citado em Carvalho, 1998, p. 75).

Apesar do choro ter sido difícil no início, Villa-Lobos se desenvolveu na improvisação com Donga, Satúrio Bilhar, Pixinguinha e outros grandes instrumentistas. Nunca mais se separou do violão. Suas primeiras composições são para este instrumento e em 1920, compôs a série *Choros*, obra de peso do seu catálogo de composições²⁰.

Segundo Cazes (1998), o Choro apresentava-se simplesmente como um nome dado à forma brasileira de tocar as danças importadas. Dessa forma, “a palavra choro apareceu com diferentes significados: como grupo de chorões, a festa onde se tocava Choro e, somente na década de 1910 pelas mãos geniais de Pixinguinha, *Choro* passou a designar também um gênero musical de forma bem definida” (Cazes, 1988, p. 17).

A música assemelhava-se ao que se fazia no jazz internacionalmente, mas algumas vezes, as composições ganhavam letras para serem cantadas. Os chorões improvisavam com estilos próprios os gêneros europeus e desenvolveram tanto esse estilo criativo de execução, que fizeram nascer a arte instrumental que é, ainda hoje, um dos orgulhos do Brasil, marcando gerações de músicos desde o seu surgimento.

Segundo o próprio Villa-Lobos, junto com as Serenatas, o Choro passou a ser a expressão popular que mais despertava o interesse dos brasileiros para o jeito brasileiro de expressar-se. As Serenatas também faziam sucesso nas noites do Rio de Janeiro, e as gemedoras, tristes e românticas, compunham o estilo da *Serenata de cantigas*, no qual os seresteiros por vocação tentavam impressionar e conquistar as moças com belas vozes acompanhadas por instrumentos (Villa-Lobos como citado em Horta, 1986, p. 16).

Já a Serenata choro era formada por orquestras instrumentais andantes, compostas por chorões adeptos da improvisação de Choros e de músicas populares. As conquistas femininas não eram o foco principal, embora também acontecessem. O que mais importava para esses

²⁰ As obras de Villa-Lobos são referenciadas nesta tese, pelo catálogo de obras do compositor do Museu Villa-Lobos.

músicos era a boa música de conjunto, executada por experientes e habilidosos instrumentistas²¹ (Horta, 1986, p. 16).

Villa-Lobos desejava viver essa liberdade e essa efervescência cultural do momento. Queria usufruir dessa atmosfera e aprender tudo que podia sobre música, mas era tolhido por sua mãe, que demonstrava grande preocupação com o espírito inquieto e rebelde do filho. Então, em 1903, aos 16 anos, Villa-Lobos decidiu sair de casa e foi morar com sua tia Fifinha, passando a tocar profissionalmente nos teatros, cinemas, bares, hotéis e bordeis da cidade. Ele então convive com os maiores nomes populares da época: Ernesto Nazareth, Anacleto de Medeiros, Eduardo das Neves, entre outros. Desse convívio, ele fez uma das suas principais escolas musicais (Mariz, 1981, p. 107).

Na década de 1920, o maestro Heitor Villa-Lobos compôs uma série de 16 composições dedicadas ao Choro, mostrando a riqueza musical do gênero e fazendo-o presente na música erudita. A série é composta de 14 choros para diversas formações, um Choro Bis e uma Introdução aos Choros. Se a série tem o título “Choros”, individualmente o nome de cada composição vem sempre no singular. O Choro nº 1 foi composto para violão solo. Existem também choros para conjuntos de câmara e orquestra. A peça Choro nº 13, de Heitor Villa-Lobos, foi composta para duas orquestras e banda. Já o Choro nº 14 é para orquestra, coro e banda. Uma das composições mais conhecida e executada dentre os choros orquestrais de Villa-Lobos é o Choro nº 10, para coro e orquestra, que inclui o tema “Rasga o Coração” de Catulo da Paixão Cearense. Devido à grande complexidade e à abrangência dos temas regionais utilizados pelo compositor, a série é considerada por muitos como uma das suas obras mais significativas. (Disponível em: <http://sambacarioca.com.br/samba/historia-do-choro/> Acessado em 30 de novembro de 2017).

Ainda de acordo com Mariz (1997), Villa-Lobos passa a fazer parte de um grupo de chorões que se reunia no “Cavaquinho de Ouro”²² cujos integrantes eram: Luiz de Souza da Horta (pistão), Anacleto de Medeiros (saxofone), Macário e Irineu de Almeida (oficlides), Juca Kalu, Spindola e Felisberto Marques (flauta), Zé do Cavaquinho (cavaquinho) e Villa-Lobos, apelidado de “violão erudito”. Eles tocavam no *Teatro Recreio* e no *Cine Odeon*, bem como em bares, hotéis e cabarés. Villa-Lobos compunha valsinhas, dobrados e polcas para

²¹ Os dois tipos de serenatas eram compostos pelos instrumentos: cavaquinhos, bandolins e violões de seis ou sete cordas, além de pandeiro. A diferença era que a serenata de cantigas utilizava mais o canto com acompanhamento instrumental; já a serenata choro priorizava a versão instrumental, acrescentando ainda alguns instrumentos de sopro para realizar as melodias (clarinete, saxofone e trombone) (Villa-Lobos como citado em Horta, 1986, p. 16).

²² Cavaquinho de Ouro era uma loja de instrumentos musicais no Rio de Janeiro que servia como ponto de encontro para músicos do choro carioca (Prando, F. R. 2008, p. 32).

serem executados pelo grupo e além disso, eles também realizavam músicas dos compositores Ernesto Nazaré, Luiz de Souza, Viriato e Calado (Mariz, 1997, pp. 36-37).

Em 1905, aos 18 anos, Villa-Lobos resolveu conhecer outras partes do Brasil. Como ainda não possuía independência financeira, terminou de vender os livros da biblioteca do pai e seguiu para conhecer o Espírito Santo, a Bahia e Pernambuco. Enveredou pelo interior e pelo litoral brasileiro, explorando ruelas, becos, fazendas, engenhos, praias e localidades duvidosas.

Participou ativamente da vida musical que se fazia ali, aproximando-se dos cantos afro-brasileiros, dos pregões da cidade, dos desafios de cantadores à moda de viola sertaneja, das afinações dos instrumentos primitivos, dos aboios dos vaqueiros, das danças dramáticas, das músicas de cabaré, além de aproveitar para registrar melodias novas, música folclórica e para desenvolver uma maneira própria de registrar suas impressões musicais (Mariz, 1981, p. 107).

Dessa viagem, Villa-Lobos recolheu mais de mil canções folclóricas que mais tarde foram usadas nas suas composições inserindo-as sobretudo no Guia Prático, um dos principais materiais utilizado para a Educação Musical das escolas brasileiras nos anos de sua atuação como educador.

Conforme as informações do jornalista Toninho Vaz em depoimento à jornalista Paula Nadal da *Revista Bravo*, recuperada pela Gazeta do Povo²³ por Oliveira:

[...] quando Villa-Lobos retorna ao Rio de Janeiro, volta para a antiga vida desregrada, e então, por participar de rodas de choro tocando violão, se viu perseguido pela polícia da Capital. Precisou se esconder em Niterói na região de Gragoatá, mas depois acabou embarcando em um navio para a cidade de Paranaguá no Paraná, onde se apaixonou pela filha do coronel Elísio Pereira, que era dono de uma empresa de navegação de exportação e importação (Oliveira, 2009). Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/colunistas/acordes-locais/villa-lobos-em-paranagua-e-em-curitiba-c0unkt5noxkwr70l0jm0v0gni>>. Acesso em 20 de outubro de 2017.

²³ Oliveira, L. C. (2009, 1 de dezembro). Villa-Lobos em Paranaguá e em Curitiba. *Revista Bravo*. Recuperada em <1 de outubro de 2017>, de <http://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/colunistas/acordes-locais/villa-lobos-em-paranagua-e-em-curitiba-c0unkt5noxkwr70l0jm0v0gni>.

Villa-Lobos se mudou para Paranaguá no ano de 1908. Acredita-se que em Paranaguá, Villa-Lobos teria trabalhado por nove meses em um escritório da empresa marítima (Mariz, 1994, p. 141).

O fato é que, lá, Villa-Lobos participou ativamente da atividade cultural da cidade. Segundo Negwer (2009), ele se apresentou no *Theatro Santa Celina* e participou de vários eventos locais, como bailes e festas (Negwer, 2009, p. 57).

Villa-Lobos era mesmo um andarilho em busca de sua propriedade. Viajava sempre para realizar novas experiências musicais. Quando saiu de Paranaguá, seguiu para conhecer todos os estados do Sul do país, mas não se entusiasmou muito com a região por considerá-la fortemente influenciada pelo exterior. “Disse-nos Villa-Lobos que suas andanças pelo Sul foram uma decepção do ponto de vista folclórico. Havia muito a recolher, mas sem dúvida, a pureza e a riqueza do material estavam longe de atingir o interesse das pesquisas no Nordeste” (Mariz, 1994, p. 141).

A música do Sul, fruto da imigração, tinha muito do folclore estrangeiro: dos alemães, poloneses, ucranianos e espanhóis. Isso impossibilitou o resgate de coleta folclórica da música brasileiras.

Em 1907, de volta ao Rio de Janeiro, escreve *Cânticos Sertanejos*, que foi sua primeira obra para pequena orquestra a retratar a alma do interior do país (Mariz, 1994). Nesse mesmo ano, segundo Moraes (1983), Villa-Lobos decidiu fazer um estudo sistematizado de composição no Instituto Nacional de Música, com os professores Agnelo França e Francisco Braga (Moraes, 1983, p. 171). Giácomo (1959), completa a informação dizendo que Villa-Lobos trocava as aulas de composição de França e de Braga, por aulas de francês ministradas por ele. Contudo, segundo Azevedo (2006), o primeiro professor de composição de Villa-Lobos foi Frederico Nascimento, que teria também lhe dado aulas de violoncelo durante os anos de 1905 e 1906. Já Mariz (2005), confirma que Villa-Lobos teria estudado com os três professores anteriormente mencionados, mas que nunca se matriculou no *Instituto Nacional de Música*, e que, além disso, poderia sim ter tido umas poucas aulas particulares em troca de aulas de francês. Entretanto, garante que isso ocorreu por pouco tempo (Mariz, 2005, p. 163). No entanto, Walter Burle Max, que foi amigo de Villa-Lobos, dá outro depoimento em uma palestra realizada em primeiro de agosto de 1975. Ele afirma que Villa-Lobos tinha sido um completo autodidata e que o único estudo sistematizado que

realizou foi com Niedenberg, tendo aulas de violoncelo por dois anos (Burle Marx como citado em Pilger, 2013, p. 43).

Embora diferentes informações sejam apresentadas, o fato é que se Villa-Lobos estudou com alguém, estudou pouco tempo, pois logo desistiu dos estudos para viajar e conhecer os estados de São Paulo, Goiás e Mato Grosso, onde “ouviu modinhas, romances, xácaras, cantos do Divino e de São Gonçalo” (Silva, 1974, p. 63). O próprio Villa-Lobos nos relata como se encantou por Goiás:

Falemos de Goiás. É uma terra cujas as paisagens são maravilhosas e o clima, magnífico. Riquíssima, em matéria de pássaros. Alguns, que se a gente assobiava qualquer coisa, eles imitavam imediatamente como se fossem papagaios. Emitem sons muito bonitos. Assobiam ou cantam admiravelmente (Villa-Lobos como em Ribeiro, org., 1987, p. 24).

Com este relato, percebe-se que Villa-Lobos era fantasioso em suas considerações. Os pássaros de Goiás não imitam o que se assobia e nem o clima é tão maravilhoso como em sua percepção. Por três meses, de julho a setembro, a seca é tão grande que chega a sangrar o nariz das pessoas que ali vivem, pois a umidade relativa do ar chega a 7%. Motivo de muitas alergias e de doenças respiratórias. Só para se ter uma comparação, nos desertos a umidade relativa do ar é de 15% e a umidade média mundial é de 60%. Villa-Lobos via o mundo de forma diferente e suas histórias e seus relatos, por vezes, parecem não condizer com a realidade vivida.

Depois dessa sua viagem, ele voltou ao Rio de Janeiro e assumiu seu conhecimento musical como já consolidado, com posse plena da sua propriedade musical advinda da junção da experiência que tramitava entre a música popular e a música erudita.

Continuou a compor de maneira própria, imprimindo em seu estilo musical as impressões recolhidas de suas andanças pelo Brasil. Ele mesmo retrata a sua trajetória em uma entrevista concedida a Izaac Grunber, publicada na Gazeta de São Paulo. “Honro-me de ser um artista feito exclusivamente no Brasil, onde estudei e onde me fiz, não tendo mesmo me aperfeiçoado no estrangeiro, como é hábito entre nós (Villa-Lobos como em Ribeiro org., 1987, p. 23).

Em 1911²⁴, Villa-Lobos, tocando violoncelo, associa-se à companhia de opereta portuguesa de Luiz Moreira e parte em viagem para as cidades do litoral brasileiro até chegar ao Pará. No entanto, na volta, a companhia se desfaz em Recife por falta de recursos financeiros. Como Villa-Lobos já estava longe do Rio de Janeiro, resolve seguir viagem para Belém com seu amigo cearense Donizetti (Giácomo, 1959, p. 46).

Sobre Donizzete, Silva (1974), revela: “Donizzete era um boêmio incorrigível, sempre na bebedeira, mas era bom músico, pianista e saxofonista [...] era capaz de aceitar toda e qualquer aventura e isto animou Villa-Lobos [...]. Iriam até Manaus [...] até atingirem a verdadeira entrada para a Selva Amazônica” (Silva, 1974, p. 64).

A viagem chegou a durar quase três anos (Ribeiro org., 1987, p. 52).

A dupla ficou famosa pelas histórias de boemia e de naufrágios de canoas. Donizetti consumia altas doses de bebidas alcoólicas e precisava ser sempre carregado de uma cidade a outra pelo sóbrio Villa-Lobos, que do café fazia seu álcool (Giácomo, 1959, p. 54). Os dois amigos tocavam em toda parte, dos locais mais chiques aos mais descredenciados, e se revezavam nos instrumentos musicais: Donizetti ao piano ou no saxofone e Villa-Lobos no clarinete, no violão ou no violoncelo. Durante três anos ou mais, eles foram companheiros de vida, de profissão, de jogatinas e de conquistas femininas (Mariz, 1981, p. 108)²⁵.

Silva (1974), relata que no Alto Amazonas, Villa-Lobos passou algum tempo com as tribos de índios da região e ali recolheu farto material musicológico, que somaram mais de mil temas folclóricos publicados mais tarde no Guia Prático. No entanto, no Guia Prático o número de canções é muito inferior a essa quantidade relatada e o restante do material folclórico, não foi encontrado nem no Museu Villa-Lobos²⁶ e nem por outros pesquisadores.

Silva (1974), relata ainda que nesta viagem ao Norte do Brasil, Villa-Lobos escutou de um pássaro um canto, que segundo a lenda, quando desferido, todos os outros pássaros se calavam fazendo -se silêncio na floresta. Era o Uirapuru²⁷ (Silva, 1974, pp. 65-66).

²⁴ Em Silva, 1974, p. 63, esta viagem ocorre em 1910.

²⁵ A informação de Ribeiro (1987), é que a viagem durou quase três anos e a de Vasco Mariz (1981), que durou três anos ou mais.

²⁶ Local que mantém o maior acervo de Villa-Lobos.

²⁷ "Uirapuru" é uma das primeiras obras-primas de Villa-Lobos, e dá início a uma linguagem orquestral tipicamente villalobiana. A partitura retrata o ambiente da selva brasileira e seus habitantes naturais - os índios -, com uma impressionante riqueza de detalhes. Informações retiradas do site museuVilla-Lobos.org.br/villalob/musica/uirapuru.htm. Acesso em 12 de fevereiro de 2017.

Ainda no Amazonas, Villa-Lobos arrumou outra namorada, uma pianista inglesa. No auge da euforia do romance, eles resolvem fazer uma viagem de navio para os Estados Unidos, mas ancoram em Barbados para manutenção da embarcação. O casal, então, perde todas as economias em jogos de apostas, passando a tocar em dueto nos bares e cabarés da ilha para sustentarem-se. Depois disso, decidem trilhar caminhos diferentes: a namorada segue para os Estados Unidos e Villa-Lobos volta para Belém, no Brasil (Silva, 1974, p. 66).

Em meio a essas confusões provavelmente fantasiosas, mas publicadas pelos biógrafos de Villa-Lobos, ele começa a compor *Danças Características Africanas: Farrapós* - dança dos velhos; *Kankukus* - dança dos moços e *Kankikis* - dança das crianças. Em 1914 quando são terminadas, marcam seu processo de crescimento artístico de Villa-Lobos como compositor.

Norte e Nordeste foram as regiões que mais contribuíram para que Villa-Lobos se formasse da cultura do Brasil. Lá, em meio à diversidade musical, ele se esquecia da vida e chegou também a se esquecer da família. Deixou de mandar notícias aos familiares por quase três anos, e sua mãe aflita com o sumiço do filho, já havia mandado rezar uma missa pelo descanso de sua alma (Giácomo, 1959, p. 56).

Quando Villa-Lobos retorna ao Rio de Janeiro, em 1911, resolve se dedicar a estudos das obras de grandes compositores, desenvolvendo sua preferência por Wagner, Puccini, Debussy, César Franck, Dukas, Fauré, Lalo, Chabrier e Vicent d'Indy. Essa foi uma das suas escolas, o estudo de grandes obras e de compêndios de composição. Compõe duas óperas de apenas um ato, *Aglaia* e *Elisa*, e em 1912 funde as duas em uma ópera de quatro atos; termina *Izalt* em 1914, e escreve o libreto da ópera com o pseudônimo de Epaminondas Vilalba Filho²⁸. Nessa época, escreveu também peças para piano e violino, para canto, para piano solo e para coro infantil.

Em 1912, compõe *Suíte Sertaneja*, obra de caráter marcadamente brasileiro. Em maio deste mesmo ano, Villa-Lobos volta ao Norte para efetuar outras pesquisas folclóricas e realizar concertos.

No dia 12 de novembro de 1913, casa-se com Lucília Guimarães indo morar na casa da família da mulher, onde residiam sob o mesmo teto os sogros e os seis irmãos de Lucília (Silva, 1974, pp. 69-70).

²⁸ Villa-Lobos usa o pseudônimo de seu pai, acrescentando ao final, Filho.

Lucília Villa-Lobos era pianista de mão cheia, copista caprichosa, boa compositora de músicas para coral, professora de piano no Colégio Sacré-Coeur (RJ) e também lecionava piano e solfejo particularmente (Mariz, 1994, pp. 142-143).

Viveram juntos por 22 anos e Lucília colaborou muito para que a carreira do marido alavancasse. Ela o acompanhou em excursões musicais, realizou primeiras audições de muitas de suas obras, além de gerenciar diariamente a agenda dos compromissos do compositor e de cuidar de todos os afazeres do lar (Guimarães, 1972, p. 11).

Lucília deu a Villa-Lobos o sentido de família que lhe faltava. Os cunhados de Villa-Lobos davam muito mais assistência a ele, do que os seus próprios irmãos. Trabalhavam para ajudar nas organizações dos concertos e distribuíam ingressos, recolhiam o dinheiro das apresentações e ajudavam no que podiam para que os eventos tivessem público.

As empreitadas não eram de muito sucesso, pois as despesas do aluguel dos salões nunca conseguiam ser cobertas e os prejuízos eram recorrentes. Era uma vida difícil, movimentada, de muito trabalho, de muitas iniciativas e de poucos recursos financeiros (Silva, 1974, p. 75).

Villa-Lobos, depois de casado, trabalhava tocando violoncelo de dia na *Confeitaria Colombo*²⁹ e à noite no *Assírio*³⁰, mas o salário era baixo. Além disso, Villa-Lobos deu aulas de violão em *Niterói (RJ)* e tentou dar aulas particulares de violoncelo no Rio de Janeiro, mas só conseguiu um aluno, o Sr. Azevedo, que na verdade era um grande admirador de Villa-Lobos e que se sujeitava a situações desconfortantes como aluno, apenas para estudar com o mestre (Horta, 1986, p. 20). Guimarães (1972), acrescenta que o Sr. Azevedo era tímido, e que por ter veneração por Villa-Lobos, persistia nas aulas (Guimarães, 1972, p. 229).

Em 1913, a obra de Villa-Lobos começa a crescer. Compõe *Brinquedo de Roda* e *Sonata Fantasia nº 1*. Em 1914, Villa-Lobos já tem um pequeno catálogo de obras que

²⁹ Fundada em 1894, a Confeitaria Colombo faz história no Rio de Janeiro. Por mais de um século, é uma das mais respeitadas casas comerciais do país, tornando-se patrimônio cultural e artístico da cidade. Não se pode contar a história da Confeitaria Colombo sem associá-la à história urbana do Rio de Janeiro (www.confeitariacolombo.com.br).

³⁰ Localizado no subsolo do Theatro Municipal, o Salão Assyrio abrigou, em décadas passadas, os primeiros grandes bailes de máscaras do Municipal. Ali funcionou também um cabaré – onde se apresentava Pixinguinha, acompanhado de seu legendário grupo Os Oito Batutas – e ainda o Museu do Theatro. Após a restauração ocorrida entre 1976 e 1978, o espaço retornou à sua atividade de restaurante (<http://www.theatromunicipal.rj.gov.br>).

incluía: *Suíte Popular Brasileira*, para violão; *Valsa Tristorosa*, para piano; *Trio nº 1*, para piano, violino e violoncelo; *Suítes Infantis 1 e 2*; *Sonatas-Fantasias 1 e 2*, para violino e piano, e o *Grande Concerto para Violoncelo e Orquestra nº 1*.

Em 1915, Villa-Lobos preparou três recitais na cidade de *Friburgo (RJ)*, onde tocou também violoncelo. O primeiro concerto aconteceu no *Teatro Eugênia*. Os outros dois recitais, tiveram a participação de Lucília ao piano e de Algnor Bens, na flauta (Silva, 1974, pp. 71-72).

A estreia oficial no Rio de Janeiro aconteceu em 31 de julho de 1915. Villa-Lobos foi patrocinado pela *Sociedade de Concertos Sinfônicos no Teatro São Pedro*, hoje *Teatro João Caetano*. A regência esteve aos cuidados do maestro Francisco Braga e a obra apresentada foi a *Suíte Característica para instrumentos de corda*, onde Villa-Lobos se apresentou no violoncelo (Silva, 1974, p.72).

Como regente, a estreia do seu primeiro concerto foi no salão do *Jornal do Comércio*, expondo ideias ousadas de composição para a época. As obras apresentadas foram: *Sonata Fantástica nº2* para violino e piano; *Trio*, para celo, violino e piano; *Confidência e Virgem*, para canto e piano; *Berceuse, Sonhar e Capricho*, celo e piano; *Valsa Scherzo*, piano; *Mal Secreto, Fleur Fanée e Cegonha*, canções. E os intérpretes: Lucília Guimarães Villa-Lobos (piano), Humberto Milabo (violino), Oscar Allionni (violoncelo), Silva de Figueiredo (piano), Alberto Guimarães e Frederico Nascimento Filho (canto) (Silva, 1974, p. 73).

Os críticos de renome, Cernicchiaro, Borgongino, além de Guanabaro, fizeram severas críticas sobre o concerto, e a sociedade conservadora os apoiava nos ataques a Villa-Lobos.

Nessa época, Villa-Lobos já havia composto suas primeiras peças para violão, *Suíte Popular Brasileira*, peças para música de câmara, sinfonias e os bailados *Amazonas* e *Uirapuru*.

Em 1917 e no ano seguinte, Villa-Lobos organizou três recitais das suas obras no salão do *Jornal do Comércio* (Guimarães, 1972, p. 26). Oscar Guanabaro, crítico do *Jornal do Comércio*, escreveu a crítica mais cruel da época. (Mariz, 1981, p. 110).

[...] esse artista que não pode ser compreendido pelos músicos, pela simples razão de que ele próprio não se compreende, no delírio de sua febre de produção. Sem meditar o que escreve, sem obediência a qualquer princípio, mesmo arbitrário, as suas composições apresentam-se cheias de incoerências, de cacofonias musicais, verdadeiras aglomerações de notas sempre com o mesmo resultado, que é dar a sensação de que a sua orquestra está desafinando e que cada professor improvisa uma maluquice qualquer. Muito moço ainda, tem o Sr. Villa-Lobos produzido mais que qualquer verdadeiro e ativo compositor no final da vida. O que ele quer é encher papel de música sem saber talvez, qual será o número exato das suas composições, que devem ser calculadas pelo peso do papel consumido, as toneladas, sem uma única página destinada a sair do turbilhão da vulgaridade. A sua divisa não é ‘pouco e bom’ mas sim ‘muito ainda que nada preste’. O público aplaudiu a *Ave liberta* de Miguez, e com certeza não compreendeu a *Dança Frenética* de Villa-Lobos, talvez por estar errado o título, que deveria ser *Dança de S. Guido (Coréia)* com uma nota explicativa que dissesse: para ser executado por músicos epiléticos e ouvida por paranóicos. Em regra, as suas composições não têm nem pés e nem cabeça, são amontoados de notas que chocalham canhalmente como se todos os músicos da orquestra, atacados por loucura, tocassem pela primeira vez aqueles instrumentos, que se transformam em mãos doídas, em guizos e latidos (Mariz, 1997, p. 47).

Talvez, Villa-Lobos não fosse entendido pelo público porque estava à frente da sua época. Para a maior parte das pessoas, críticas como as que Villa-Lobos recebeu na primeira apresentação de suas obras, teria sido determinante para que as pretensões na área musical fossem aniquiladas. No entanto, apesar do público e dos críticos não o entenderem, a elite de escritores da sua época o prestigiava. Estavam entre eles: Rodrigues Barbosa, Coelho Neto, Ronald de Carvalho, Renato Almeida e outros artistas, tais como: Frutuoso Viana, Humberto Milano, Silva Figueiredo, Paulina d’Ambrósio e outros (Silva, 1974, p. 73).

Ainda em 1917, Villa-Lobos conhece Darius Milhaud, Secretário de Paul Claudel na delegação da França no Rio de Janeiro e ficaram amigos. Villa-Lobos o ciceroneou pelas macumbas, choros e sambas do Rio de Janeiro, possibilitando o contato deste compositor com a mais genuína manifestação popular que acontecia na capital.

Segundo Wisnik (1983), a passagem de Milhaud pelo Brasil foi frutífera, pois:

[...]. Oferece(u) a possibilidade de se comparar a música brasileira e a europeia num momento em que, por motivos diferentes, ambas encontravam-se em torno de um mesmo objetivo: submeter um material musical que tem origem no repertório popular a uma elaboração de uma técnica estranha a este repertório. Como sabemos, o Modernismo musical no Brasil, cujo o maior empreendimento musical foi, depois da semana, tentar **va** assimilar a música folclórica à linguagem culta (Wisnik, 1983, p. 49).

Depois dessa temporada no Rio de Janeiro, Milhaud compôs a suíte *Saudades do Brasil*, relembrando momentos da sua presença no país.

Segundo Mariz (1994), em 1918, quando Villa-Lobos foi convidado pelo Diretor do *Instituto Nacional de Música* a apresentar peças de sua autoria, sofreu grandes resistências dos próprios músicos de orquestra que iriam executar a *1ª Sinfonia* e o poema sinfônico *Amazonas*. Durante o primeiro ensaio, o *spalla*, apoiado pelos outros músicos, se levantou e afirmou que *Amazonas* não tinha nem pé nem cabeça. No segundo ensaio, diversos músicos se negaram a tocar a Sinfonia (Mariz, 1994, p. 144).

Em relação as composições, mesmo em situações desconfortantes, Villa-Lobos continuou produzindo e compondo à sua maneira, com o seu estilo próprio e moderno, provocando desagradados aos ouvidos acostumados à erudição e mesmo assim, ousando, apesar das condições desfavoráveis da recepção de suas obras. Villa-Lobos compunha a qualquer hora e em qualquer lugar.

Di Cavalcanti³¹, amigo e frequentador da casa da família, conta como era esquisito ver Villa-Lobos compor em meio a um ambiente tão tumultuado e desfavorável.

Na rua do Dídimo, o Villa-Lobos já era o de toda a sua obra, que ele escrevia numa desordem incrível, pelos cantos da mesa de jantar, com gente entrando e saindo: meninos travessos, credores, parentes pobres, moças assanhadíssimas, crianças insuportáveis [...] uma noite, levamos lá Manuel Bandeira. Os vizinhos reclamavam das dissonâncias musicais e o mestre, incansável, produzia como produziu até o fim da sua vida, acima de toda mediocridade que o cercou (Horta, 1986, p. 19).

Villa-Lobos concentrava-se de tal maneira, que a confusão ao seu redor não o perturbava. Compunha como necessidade vital como se a atividade fosse orgânica. Não esperava momento certo ou hora oportuna e por isso produziu tanto. Aquino (2000), afirma que:

Os rascunhos indicam que Villa-Lobos pulava de um movimento a outro durante uma composição. Por exemplo, algumas ideias do segundo e terceiro movimentos estão interpolados dentro dos rascunhos do primeiro. Isso sugere que ele imediatamente começava a escrever assim que uma nova ideia brotava em sua mente criativa (Aquino, 2000, p. 78). (Tradução minha).

³¹ Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo, mais conhecido como Di Cavalcanti, foi um pintor modernista, ilustrador, quadrinista e muralista brasileiro. Nasceu no Rio de Janeiro em 6 de setembro de 1897 e morreu em 26 de outubro de 1976 na sua cidade natal. Disponível em http://obviousmag.org/pintores-brasileiros/di_cavalcanti/ acessado em 5 de dezembro de 2017.

Para que Villa-Lobos ganhasse reconhecimento na Europa, a amizade com Arthur Rubinstein foi preponderante, embora essa relação tenha começado de maneira intempestiva bem aos modos dos arroubos da personalidade forte de Villa-Lobos (Diácomo, 1960, p. 66).

Segundo Mariz (1981), Rubinstein, vindo de concertos na Argentina faz sua primeira visita ao Brasil em 1918. Por intermédio de dois caçadores de autógrafos, Rubinstein é levado ao *Cinema Odeon*, onde Villa-Lobos ensaiava *Danças Africanas* com uma orquestrinha mambembe.

Por ter gostado muito da obra, no intervalo do ensaio Rubinstein dirigiu-se para cumprimentar o compositor, mas Villa-Lobos, mal-humorado e desacreditando dos elogios sinceros do famoso pianista polonês, lhe respondeu em um tom malcriado e violento: “*Vous êtes un virtuose, vous ne pouvez pas comprendre ma musique!*” Rubinstein, diante da situação, retirou-se do local.

Esse ocorrido é relatado por Mariz (1981, p. 111) e também por Giácomo (1959, p. 66). Já Silva (1974), conta uma outra versão: “Rubinstein disse-lhe não ter a menor importância ser ele um virtuoso, o que ele queria era conhecer a música do brasileiro de quem tinha ouvido as melhores referências. Villa amansou sorriu. A polidez do pianista famoso, conseguiu quebrar as arestas do nosso compositor” (Silva, 1974, p. 78).

No dia seguinte, às oito horas da manhã, Villa-Lobos reuniu uma dúzia de instrumentistas na porta do quarto do visitante ilustre, que estava hospedado no *Palace Hotel*, e se põe a tocar obras de sua autoria. Ele se desculpa pelo horário e se justifica por seus amigos músicos só estarem disponíveis aquele momento para fazerem a apresentação.

Rubinstein encantou-se com o que ouviu e passou a ser seu admirador. Mais tarde, Villa-Lobos dedica a Rubinstein a obra *Rudepoema* (Silva, 1974, p. 78).

Deste episódio nasceu uma forte amizade entre Villa-Lobos e Rubinstein, que passou a ser um dos seus principais divulgadores e incentivadores no exterior de suas obras, inclusive encomendando manuscritos, gravando, tocando-as em seus concertos e citando Villa-Lobos nas entrevistas que concedia.

Em 1920, o pianista faz a seguinte declaração em uma entrevista:

[...]. É justo, porém, já que se me apresenta esta oportunidade, declarar, ainda, que me surpreendeu o Sr. Villa-Lobos. Um grupo de amigos desse compositor brasileiro proporcionou-me o ensejo de ouvir trabalhos seus e dessa audição ficou-me a convicção de que seu país tem nesse compositor um artista eminentemente, em nada inferior aos maiores compositores modernos da Europa. Tem todas as características de um gênio musical. Do que necessita ele é viajar, para tornar-se conhecido em outros países. Vou fazer executar nos Estados Unidos por Thibaut, Pablo Casals e eu, o Trio nº 3 de sua autoria, que me foi dado a ouvir na referida audição. E vou sugerir a empresários norte-americanos que convidem o Sr. Villa-Lobos a visitar os Estados Unidos e apresentar os seus trabalhos orquestrais (Guimarães, 1972, p. 46).

Foi também Rubinstein ao lado de Graça Aranha, que deu referências ao industrial Carlos Guinle para patrocinar a segunda viagem de Villa-Lobos à Europa, a fim de editar suas principais obras. Portanto, o começo da ascensão internacional do brasileiro vem também através do apoio que recebeu desses dois amigos (Mariz, 1981, p. 112).

Quanto aos irmãos Guinle, também desenvolveram uma grande amizade e uma grande admiração por Villa-Lobos. As correspondências apresentadas a seguir, são documentos do Museu Villa-Lobos ainda sem catalogação.

A pasta de documentos traz apenas as referências aos nomes: Guinle, Arnaldo e Guinle, Carlos. O site do Museu ainda está sendo construído e estes documentos foram fornecidos por um pesquisador e funcionário do Museu. O Sr. Pedro Belchior, a quem devo sinceros agradecimentos pela cessão desses e de outros documentos ainda não disponibilizado pelo Museu ao público.

A primeira carta apresentada abaixo é do irmão Carlos Guinle, dirigida a segunda mulher de Villa-Lobos, Arminda Villa-Lobos (Mindinha) por ocasião da sua direção ao programa na Rádio do *Ministério da Educação* chamado: *Villa-Lobos sua vida e sua obra*.

Mindinha recolhia material sobre Villa-Lobos com os amigos e escreveu a Carlos Guinle perguntando sobre informações do primeiro encontro de Guinle e de Villa-Lobos. Na resposta, Guinle afirma que Villa-Lobos foi recomendado por Rubinstein para ser patrocinado revelando também as viagens de Villa-Lobos à França para realizar as publicações de suas obras, enfatizando a importância que Villa-Lobos adquiriu para a editora M. Eschic.

C. GUINLE
138, AV. RIO BRANCO
RIO DE JANEIRO

Rio de Janeiro, 4 de junho de 1968

Exma. Sra. D^a Mindinha de Villa-Lobos
Rua Raimundo Correa 72, apt. 602.

Prezada amiga:

Recebi, com muita alegria, sua carta de 31 de maio último, em resposta a que lhe havia enviado, juntamente com um livro sobre o nosso saudoso amigo Maestro Villa-Lobos.

Sabia, de há muito, que ele nutria por mim grande estima que, aliás, era recíproca.

Vejo que deseja que eu diga alguma coisa para ser apresentado no programa que dirige na Rádio do Ministério de Educação e Cultura; Villa-Lobos, sua Vida, sua Obra.

Sobre esta última, isto é, a obra de Villa-Lobos penso serem de alguma utilidade os seguintes esclarecimentos:

Foi o grande pianista Artur Schnabel quem, jantando comigo, em 1927, insistiu para que eu mandasse publicar os trabalhos de Villa-Lobos, que ele considerava tão importantes quanto os dos grandes compositores europeus.

Após esse encontro, mandei chamar Villa-Lobos e com ele combinei uma viagem à França, com esse objetivo. Partimos no mesmo ano, levando ele consigo toda a sua produção e lá chegando procuramos a editora M. Eschig, que não só aceitou a incumbência de publicar os trabalhos do nosso compositor, como, ainda, me declarou que, depois dos pagamentos que eu fizera para as primeiras impressões, nada mais teria a despendar, pois ela o faria por conta própria, de vez que considerava a obra - pelo seu conteúdo, orquestração original e instrumentação nova - de grande valor e, portanto, achava interessantíssimo dar-lhe publicidade.

Assim, permaneceu Villa-Lobos em Paris, durante 2 anos, às minhas expensas, para acompanhar a publicação e dar vários concertos (e um dos quais assisti), a fim de que os seus trabalhos se tornassem conhecidos no estrangeiro. Aliás, a obra de Villa-Lobos se acha muito mais difundida na Europa do que entre nós, e isso devido à divulgação, naquela época, de toda a sua produção musical.

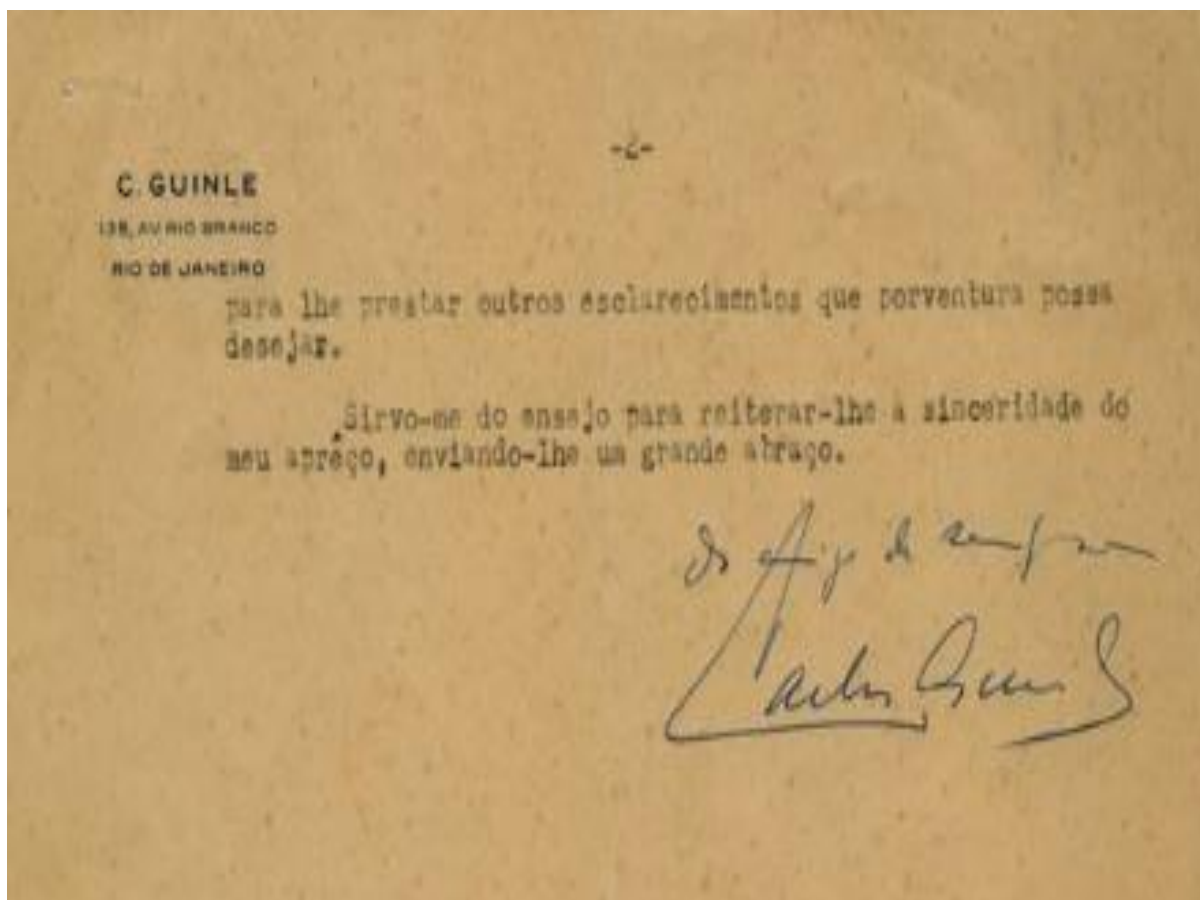
Acredito que as linhas acima sejam de alguma utilidade para o seu programa na Rádio, ficando eu aqui ao seu dispor

497

Foto 1. Carta 1 - De Carlos Guinle para Mindinha (frente).

Fonte: Museu Villa-Lobos, documento 497. Arquivo do funcionário Pedro Belchior cedido a esta pesquisadora.

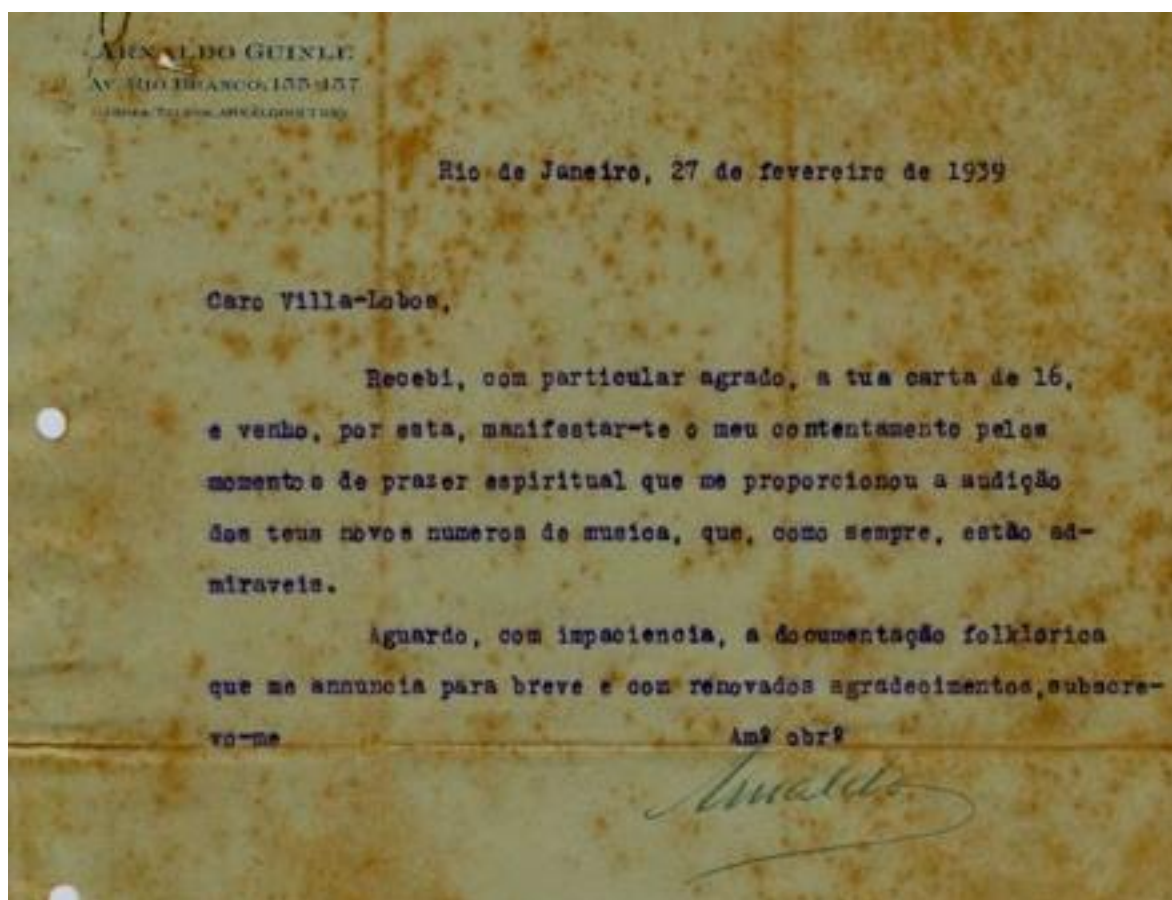
Foto 1. Carta 1 – De Carlos Guinle para Mindinha (verso).



Fonte: Museu Villa-Lobos, documento 497. Arquivo do funcionário Pedro Belchior cedido a esta pesquisadora.

A carta a seguir é de Arnaldo Guinle que também comprova sua admiração pelo compositor swmonarando ansiedade pelo materil pedagógico a que Villa-Lobos estava se dedicando.

Foto 2. Carta 2 – De Arnaldo Guinle para Villa-Lobos



Fonte: Museu Villa-Lobos. Arquivo do funcionário Pedro Belchior, cedido a esta pesquisadora.

As ajudas dos amigos viabilizaram o reconhecimento de Villa-Lobos no mundo. Ainda segundo Mariz (1994), em outra ocasião, Rubinstein encomendou alguns originais a Villa-Lobos na tentativa de ajudá-lo financeiramente.

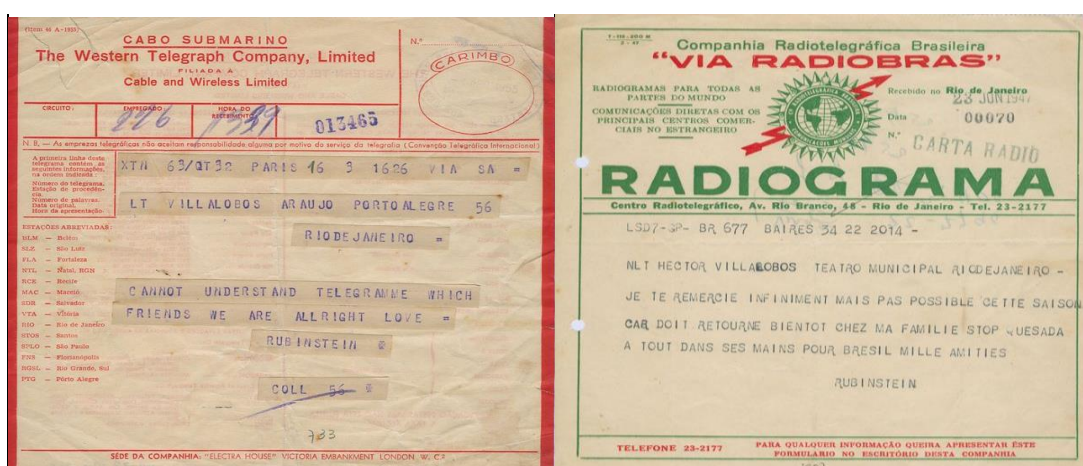
O Villa, certa vez contou-me que numa época má, apareceu-lhe Rubinstein para adquirir alguns originais. Estava em jogo um hipotético colecionador e o compositor vendeu-lhe por um bom preço o manuscrito autografado da sonata para violoncelo. Anos depois, o Villa encontrou os mesmos originais em casa de Rubinstein. O virtuoso confirmou-nos, justificando-se modestamente que lhe fazia pena ver sem recursos tão grande artista (Mariz, 1994, pp. 145-146).

A palavra “pena” na citação comprova as dificuldades que Villa-Lobos passava para viver de música. Outras importantes contribuições de Rubinstein para a divulgação das obras de Villa-Lobos ocorreram. Em 1941, o pianista realizou no *Museu de Arte Moderna* de Nova Iorque, um concerto só com obras de Villa-Lobos, por ocasião da exposição de Portinari.

Segundo Mariz (1994), o pianista referiu-se a Villa-Lobos, em uma conversa, da seguinte forma: “*Malgré tout, c’est le musicien le plus remarquable de toute l’Amérique!*”³² Além disso, ainda em 1980, quando Rubinstein publicou seu 2º livro de memórias, *My Many Years*, relatou com carinho a amizade que nasceu entre ele e Villa-Lobos e a saudade que sentia das visitas ao Brasil (Mariz, 1994, p. 146).

O telegrama e o radiograma de Rubinstein a Villa-Lobos demonstram o grau de intimidade desta amizade:

Foto 3. Telegramas de Rubinstein.



Fonte. Museu Villa-Lobos. Rubinstein, Artur. FE 733. Correspondências.

Radiograma: Friend we are allright love³³.

2º telegrama: Je te remercie infiniment mais pas possible cette saison, retorno bientôt chez ma famille. Useada a tout dans ses mains pour Bresil. Mille amities.³⁴

No primeiro radiograma, Rubinstein compartilha com o amigo Villa-Lobos a felicidade de terem encontrado o amor. No segundo telegrama, Rubinstein encoraja Villa-Lobos a continuar realizando no Brasil a sua missão de Educação Musical. Por estes telegramas podemos conferir a amizade estabelecida entre os dois e a importância do trabalho pedagógico de Villa-Lobos

³² Tradução: No entanto, é o músico mais proeminente na América! (Tradução minha).

³³ Tradução: Amigo nós estamos bem (no) amor. (Tradução minha).

³⁴ Tradução: Muito obrigado, mas não é possível Muito obrigado, mas não é possível nesta temporada, retorno em breve com a minha família. Você tem tudo em suas mãos para o Brasil. Mil amigos esta temporada, retorno em breve para a minha família. Você tem tudo em suas mãos para o Brasil. Mil amigos. (Tradução minha).

Em 1919, Villa-Lobos compõe *Canções Típicas Brasileiras*, com temas recolhidos das suas viagens, bem como outras peças para canto. Ainda em 1919, compôs a trilogia *Guerra, Paz e Vitória* para um concerto de Gala realizado no *Teatro Municipal* do Rio de Janeiro, em homenagem a Epitácio Pessoa³⁵, que regressava da Europa tendo participado da Conferência de Haia³⁶. “E na noite de Gala, foi a *Guerra* a peça sinfônica delirantemente aplaudida, levando o compositor a vir à cena várias vezes” [receber aplausos] (Silva, 1974, p. 74).

Em 1920, Villa-Lobos começa a escrever a série *Choros*, que constitui a espinha dorsal da sua obra. Compõe também, nesta época, a peça para piano *Lenda do Caboclo*.

Em 1921, Villa-Lobos compõe o *Trio* para oboé, clarineta e fagote, assim como da 2ª *Prole do Bebê* para piano, sendo a 1ª do ano de 1918.

Já em 1922, Villa-Lobos é o compositor principal de um importante movimento artístico que reivindicava a renovação radical dos processos criativos e dos pressupostos estéticos artísticos no Brasil: a *semana de Arte Moderna*.

Desde 1914, as iniciativas modernistas já se faziam presentes no Brasil, mas foi por volta de 1917 que os artistas se mobilizaram para a arte de vanguarda. A volta de Berlin da pintora cubista Anita Malfatti e a presença do escultor ítalo-brasileiro Vitor Brecheret foram determinantes para impulsionar o movimento.

Além de Brecheret e Malfatti, escritores como Mário de Andrade com a publicação de *Paulicéia Desvairada*, e Manuel Bandeira com *Carnaval*, engrossaram a ideia de renovação que influenciaria toda a produção artística da época (Neves, 1981, pp. 34-35).

Graça Aranha volta do exterior com suas ideias revolucionárias e o seu entusiasmo contra o academicismo. Organiza a amostra, junta artistas que buscavam maior liberdade nos processos estruturais da arte brasileira e visita junto com Ronald de Carvalho o compositor Villa-Lobos, convidando-o para organizar a parte musical da semana de Arte Moderna.

³⁵ Epitácio Pessoa (1865-1942), foi político brasileiro e Presidente da República do Brasil entre os períodos de 28 de julho de 1919 a 15 de novembro de 1922. Informações foram retiradas do site https://www.ebiografia.com/epitacio_pessoa/ Acesso em 10 de março de 2017.

³⁶ As duas *Conferências da Paz* realizadas em Haia, respectivamente em 1899 e 1907, ficaram conhecidas pelo seu carácter inovador no campo da diplomacia e das relações internacionais. Foram conferências multilaterais que não lidaram com a organização da ordem internacional num qualquer cenário pós-guerra, mas antes, tiveram como instigadores os movimentos pacifistas que se organizaram no âmbito da sociedade civil do século XIX, bem como uma reação às perdas humanas na guerra potenciados pela destrutividade das armas que a inovação tecnológica potenciou. Informações retiradas do site <https://idi.mne.pt/pt/relacoesdiplomaticas/.../821-conferencia-da-paz-1899-e-1907.htm> Acesso em 06 de março de 2018.

O ano do *Centenário da Independência* do Brasil foi em 1922, sendo por isso o momento escolhido para a manifestação do movimento modernista, embora este movimento já estivesse sido manifestado anteriormente.

Oswald de Andrade em 1920, anuncia em um artigo que: “independência não é somente independência política, é acima de tudo independência mental e independência moral [...] um pugilo pequeno, mas forte, prepara-se para fazer o nosso Centenário” (Picchia, conforme citado em Neves, 1981, p. 36).

A cidade de São Paulo foi eleita para amostra de arte moderna, porque o Rio de Janeiro, devido à burguesia ser extremamente conservadora e conformista, criaria mais resistência aos ideais artísticos do movimento.

Os artistas modernistas³⁷ elegeram três princípios fundamentais para serem reivindicados durante a semana de Arte Moderna: direito permanente à pesquisa estética, atualização da inteligência artística brasileira e estabilização de uma consciência criadora nacional (Mariz, 1997, p. 54). Queriam um Brasil livre nas artes e reagiam contra os modelos importados da Europa. Objetivavam abandonar o estudo acadêmico, libertando-se das tendências do passado, combatendo o sentimento fácil e as críticas profissionais, defendendo a liberdade de expressão e a modernização da linguagem artística.

A fala sobre poesia de Menotti del Picchia, nos dá a saber o tom dos discursos da semana:

Queremos libertar a poesia do presídio canoro das fórmulas acadêmicas, dar elasticidade e amplitude aos processos técnicos, para que a ideia se transubstancie, sintética e livre na carne fresca do Verbo, sem deitá-la, antes, no leito de procusto dos tratados de versificação. Queremos exprimir nossa mais livre espontaneidade, dentro da mais espontânea liberdade. Ser, como somos, sinceros, sem artificialismos, sem contorcionismos, sem escolas. Sonorizar no ritmo original e profundo [...] carrilhonando as aleluias das nossas íntimas páscoas, dobrando a angústia de nossos lutos (Del Picchia, 1983, p. 332).

³⁷ No Rio de Janeiro, a bandeira artística encontrará uma nova geração de escritores: Ribeiro Couto, Manuel Bandeira, Renato de Almeida, Ronald de Carvalho, Álvaro Moreira, Sérgio Buarque de Holanda e outros. A bandeira futurista estabelecerá contato com o primeiro músico a interessar diretamente o grupo, Heitor Villa-Lobos, que despertava o mesmo tipo de reação a crítica conservadora que a pintora Anita Malfatti (Neves, 1981, p. 36).

Mário de Andrade, um dos líderes do movimento, realizou sua conferência no dia 15 da semana de Arte Moderna, e neste dia, também aconteceram a palestra de Menotti del Picchia, e as recitações dos poetas. Mário, anuncia então, em crônica do dia 23 de fevereiro de 1922, as técnicas e estéticas da poesia moderna: “verso livre, rima livre, vitória do dicionário, e, esteticamente, substituição da ordem intelectual pela ordem subconsciente, rapidez e síntese, polifonismo (Andrade, 1980, pp. 225-226).

Os modernistas foram combatidos pelos vanguardistas, que consideravam o movimento deformador.³⁸

Em 1922, Villa-Lobos já possuía um público pequeno de admiradores, mas ainda vivia em situação financeira difícil. Não dispunha de dinheiro para a viagem e muito menos para contratar os instrumentistas que se apresentariam na semana de Arte Moderna. No entanto, por intermédio de um paulista influente, Paulo Prado, o patrocínio para que Villa-Lobos participasse da semana foi viabilizado.

Villa-Lobos não escreveu nada novo para a ocasião, organizando os programas com obras que ele já havia composto e somente terminando alguns *Epigramas* de Ronald de Carvalho. Também incluiu, além de suas obras, compositores estrangeiros. Guiomar Novaes interpretou Debussy, Blanchet, Vallon e Villa-Lobos e os compositores Erik Satie e Poulenc foram interpretados por Ernani Braga (Wisnik, 1983, pp. 70-71).

Nos três espetáculos da semana de Arte Moderna foram realizadas exposições de pintura e escultura no saguão do Theatro Municipal. No palco aconteceram conferências, poesias e música. De acordo com Wisnik (1983), Villa-Lobos mostrou as seguintes obras:

I) Na primeira apresentação, em 13 de fevereiro, foram executadas a Segunda Sonata; o Segundo Trio; a Valsa mística (simples coletânea); o Rondante (simples coletânea); A Fiandeira e a Danças Africanas.

II) No dia 15 de fevereiro, a apresentação consistiu nas composições O Ginete do Pierrozinho; Festim Pagão; Solidão; Cascavel e Terceiro Quarteto.

III) No último dia da semana, 17 de fevereiro, foram apresentadas as obras Terceiro Trio; Historietas; Lune de Octobre, Voilà la Vie e Je Vis San Retard, Car vite s'écoule la vie; Segunda Sonata; Camponesa cantadeira (suíte floral); Num Berço Encantado (simples coletânea); Dança Infernal e Quatuor, com coro feminino (Wisnik, 1983, pp. 67-70).

³⁸ Vasta informação sobre a Semana de Arte Moderna pode ser encontrada em Wisnik (1983).

Segundo Guimarães (1987), o que aconteceu com os demais artistas, também aconteceu com Villa-Lobos, ou seja, ele foi vaiado e ridicularizado pela elite paulistana decidida a manifestar-se grosseiramente no *Teatro Municipal*, de modo a demonstrar insatisfação com a novidade que ali se fazia emergir. “De um lado, artistas de fama diziam versos, recitavam trechos de prosa, enchiam o ambiente de harmonia. De outro lado, alguns indivíduos chegavam a envergonhar o gênero humano por dele conservarem apenas o ‘aspecto’, ladravam e cacarejavam” (Guimarães, 1972, p. 69).

Outra justificativa para as vaias, foi apresentada por Teles (1987). Para ele, apesar de as obras de Villa-Lobos não se encontrarem muito distantes das estruturas harmônicas e melódicas compreensíveis ao público, a plateia estava cheia de preconceitos em função da perda de referências culturais já acomodadas socialmente, reagindo negativamente contra as obras do compositor (Teles, 1987, p. 73).

O jornalista Arnaldo A. Lemos, do *Jornal do Brasil*, publica a carta que Villa-Lobos escreveu a seu amigo Iberê de Lemos retratando os acontecimentos e a reação do público na semana de Arte Moderna.

Título do artigo: Villa-Lobos e a semana de Arte Moderna

Escreve Villa-Lobos:

Dias depois que embarcaste, fui atacado nos pés de uma bruta manifestação de ácido úrico, levando-me para a cama diversos dias (ou melhor) até o meu amigo Graça Aranha vir me contratar para uma semana de Arte Moderna em S. Paulo. Ainda capengando parti com meus melhores intérpretes para S. Paulo. Aranha fez uma conferência violentíssima, derrubando quase por completo todo o passado artístico, só se salvando as imperecíveis colunas dos diversos tempos de arte da Idade Média, e, assim sendo, porque eram gregas, romanas, persas, egípcias etc.

Como debes imaginar, o público levantou-se indignado. Protestou, blasfemou, vomitou, gemeu e caiu silencioso.

Quando chegou a vez da música, as piadas das galerias foram tão interessantes, que quase tive a certeza de a minha obra atingir um ideal, tais foram as vaias que me cobriam de louros.

No segundo, a mesma coisa na parte musical e na parte literária, a vaia aumentou.

Chegamos ao terceiro concerto que era em minha homenagem, que susto passaram os meus intérpretes, vais ver...

Organizei um bom programa, revisto de melhores intérpretes, começamos pelo 3º Trio, que de quando em quando, um espectador musicista assobiava o principal tema, paralelamente com o instrumento que o desenhava. A Lucília e Paulina queriam parar, eu me ria e o Gomes bufava, mas foi até o fim. Nos outros números, novas manifestações de desagrado, até o último número, que foi o Quarteto Simbólico, onde consegui uma execução perfeita, com projeção de luzes e cenários apropriados a fornecerem ambientes estranhos, de bosques místicos, sombras fantásticas, simbolizando a minha obra como imaginei. Na segunda parte desse

quarteto, lembraste? O conjunto esclarece um ambiente elevado, cheia de sensações novas. Pois bem. Um gaiato qualquer, no mais profundo silêncio, canta de galo com muita perícia. Bumba... Pôs abaixo toda a comoção que o auditório possuía, provocando hilaridade tal, que a polícia (finalmente) interveio prendendo os graçolas e mais duas latas grandes de manteiga cheias de ovos podres e batatas. Esses moços, ao serem interrogados, declararam que aqueles presentes estavam destinados a coroarem os promotores da semana de Arte Moderna em S. Paulo, como se fossem flôres e palmas, mas que tal não fizeram porque respeitavam os intérpretes que na maioria eram paulistas. Uf! ... chega.

Adeus meu amigo, escreva-me com urgência, porque devo em breve partir para o Rio Grande noutra tentativa de vaia.

Teu Villa-Lobos (Villa-Lobos como citado em Guimarães, 1972, p. 73).

A carta de Villa-Lobos, demonstra o seu bom humor com toda a situação. Parecia mesmo que ele já estava acostumado a vaias, porque até se vangloriava disso. Sinal de que tinha consciência do incômodo que causava e que isso não lhe afetava. Villa-Lobos era muito seguro da propriedade musical que possuía. Ousar nunca foi um problema para ele, e por isso, se identificou com o movimento modernista da *semana de Arte Moderna*.

O que o grupo modernista almejava foi alcançado: chocar e sacudir a sociedade, modificando a posição da cultura e da intelectualidade, instalando a consciência criadora nacional que valorizava a natureza, a alma e a tradição brasileira, distanciadas de modelos importados. A *semana de Arte Moderna* foi um marco importantíssimo na história artística brasileira. Dividiu opiniões, movimentou os ânimos e definitivamente colocou em pauta a arte nacional.

Os jornais discutiam o movimento que passou a estar em evidência e as casas editoriais, abriram-se para novas publicações. Aos poucos, a criatividade brasileira foi fincando raízes como expressão artística genuinamente nacional e Villa-Lobos teve um grande papel nesse cenário.

Uma carta de Mario de Andrade escrita a Villa-Lobos, cita os artistas da semana de 1922 e enfatiza a importância do movimento de Arte Moderna para o Brasil.

Foto. 4. Carta de Mário de Andrade para Villa-Lobos.

S. Paulo 25 de Setembro

Villa querido:

Tua carta, que pregar. Tua carta trium-
fal. Vêjo que estás com o maravilhoso es-
pírito em que eu te desejava. Cara-
gem a entusiasmo, a que nenhuma
pequena e restrita classe francesa
abotará. Bravo.

Estou louco por ver e ouvir "A muni-
cipalidade e a banca". Sou feliz em saber
que de alguma coisa te adivinhava
esses meus versos. Que bela coisa
sempre ter feito!

Os teus manuscritos já estão ha-
bastante tempo em mãos de dona
Lucília. Foi o que me disse o
Leonidas Antunes, muito antes de
eu receber tua carta. Como sabes,
estive bastante dias fora de
S. Paulo. Desabei a respeito de
teus manuscritos pois o Leonidas
me afirmava que iam breve para
o Rio. Chegando a S. Paulo ~~em~~
2ª semana de julho cai docu-
to. Garganta. Proibição absoluta
de falar. Assim fiquei até quasi

meador de Agosto. Lá depois quis
 subir pelo Rio Araguaia que o
 Antuori ainda não mandara
 as músicas! Procurei-o. Prometeu-me que elas adquiririam forma.
 Depois acidentificou-me que esta-
 riam já nas mãos de tua mu-
 lher. Lá então desanuei.
 Em todo caso não escrevi a dona
 Lucília para saber si a Sonata
 Fantástica já partiu para Paris.
 Conto-lhe-ii teu desapo e preza.
 Os amigos aqui estão molengos.
 Pouca renovação. A amizade ainda
 descompuntada. Cada um tra-
 balla e vive para seu lado. Ser-
 to desarmado em alguns. Eu, tra-
 balla sempre, com entusiasmo e
 afimio. Tanto me feliz. e espero. Mas
 não espero só por mim. Espero por
 ti, por Brechard, por Anita, toda
 esta troupe divina, Ronald, Luis
 etc, etc, o melhor Pirro de Cavallinhos
 e sua famia troupe no Brasil.

Fonte: Museu Villa-Lobos. 200817 A 0123 e 2008 17 A 0124 verso.

Ainda em 1922, Villa-Lobos se preparava para viajar a Paris. Sem recursos financeiros, o que era recorrente, o deputado federal Artur Lemos apresentou um projeto na Câmara de Deputados do Rio de Janeiro pedindo subsídios de 108 contos de réis ao governo, para que Villa-Lobos pudesse realizar concertos e mostrar suas composições na Europa. Depois de muita polêmica na Câmara, entre favoráveis e desfavoráveis a concessão, uma surpresa: O crítico Oscar Guanabara, ferrenho adversário de Villa-Lobos, se apresentou favoravelmente ao subsídio.

Assim, em julho de 1922, Villa-Lobos recebeu do plenário da Câmara dos Deputados do Rio de Janeiro, a quantia de quarenta contos, a ser devolvida em duas prestações de 20 contos cada uma. Ou seja, não foi uma concessão e sim um empréstimo.

Antes de embarcar para a Europa, Villa-Lobos realizou no Rio de Janeiro quatro concertos que não tiveram o público esperado e ao invés de arrecadar recursos para a viagem à Europa, Villa-Lobos arrecadou mais prejuízos (Silva, 1974, pp. 85, 96).

Um episódio, no entanto, ganhou destaque. De acordo com Mariz (1997), em 1922, Villa-Lobos apresentou as *Sinfonias nº 3 e nº 4*, da *Guerra* e da *Vitória*, por ocasião da visita do rei da Bélgica ao Brasil. Mas os jornais da época retratam que a visita belga ocorreu em 1920. Citaremos três jornais diferentes³⁹ que retratam a história:

A visita do rei Alberto I da Bélgica ao Brasil, entre 19 de setembro e 15 de outubro de 1920, foi a primeira realizada por uma monarca europeu à América do Sul (A Noite, 2 de junho de 1920).

Ele veio acompanhado de sua esposa, a rainha Elisabeth, e o filho do casal, o príncipe Leopoldo, futuro rei Leopoldo III, juntou-se a eles no princípio de outubro. Durante sua estadia no país, o casal real foi sempre aclamado pela população e os jornais comumente referiam-se ao soberano como o “rei herói” ou o “rei soldado”, devido à sua atuação na Primeira Guerra Mundial (Jornal do Brasil, 8 de abril de 1920).

No dia 30/09/1920, o casal real almoçou no Palácio da Guanabara. O rei Alberto recebeu em audiência especial brasileiros que haviam cursado universidades belgas. À tarde, o soberano visitou o Jardim Botânico, onde a pedido do diretor da instituição, Pacheco Leão, plantou uma árvore. A rainha Elisabeth recebeu um donativo das senhoras da Cruz Vermelha. O governo brasileiro ofereceu aos soberanos uma *garden party* nos jardins do Palácio do Catete, a partir das 16:30. Foram apresentados vários bailados executados pela companhia Bonetti. Os soberanos se retiraram às 19h. Foram ao Teatro Municipal onde foi realizado um concerto de gala em homenagem ao casal, sob a regência dos maestros Francisco Braga, Elpidio Pereira, Octaviano Gonçalves e de Villa-Lobos. Depois do espetáculo, o rei foi passear na Tijuca, subindo pela Gávea, de onde retornou por volta das duas horas da madrugada (O Paiz, 1º de outubro de 1920).

Segundo Mariz (1997), o rei Alberto, entusiasmado com a música, decidiu homenagear Villa-Lobos com a condecoração Cruz de São Leopoldo, mas o compositor recusou-se a recebê-la. O motivo? Ficou sabendo nos corredores, que o cozinheiro e o chefe dos guardas do palácio haviam recebido condecorações semelhantes. Então, rejeitou-a (Mariz, 1997, p. 62).

³⁹ Para maiores informações, pesquisar o Acervo da Diretoria do Patrimônio Histórico e Documentação da Marinha brasileira e Brasileira. Fotográfica – A viagem dos reis da Bélgica ao Brasil sob as lentes de Guilherme Santos |blogdabn.

Em 1923, antes da sua partida a Europa a bordo do navio “Groix”, Villa-Lobos foi entrevista pelo jornal *A Noite* e a sua declaração foi um desabafo ressentido, por motivos evidentes:

Efetivamente, o Congresso Nacional, depois de examinar a obra que venho fazendo pela nossa música e atendendo às referências de personalidades nacionais e estrangeiras, simpáticas a elas, entendeu que eu deveria divulgá-la no Velho Mundo e autorizou o governo a auxiliar-me com 40 contos, para que levasse ao estrangeiro não só as minhas produções como aquelas outras de compositores nacionais em condições de bem reputar a nossa música perante estrangeiros. O governo passado, adiantou-me 20 contos, dos quais 16 contos gastei no trabalho de preparo de músicas minhas e dos nossos melhores compositores, dispêndio esse com cópias etc., destinadas às grandes orquestras, para serem executadas nos principais centros artísticos europeus. Agora, quando me dispunha, já com esta primeira parte dessa minha tarefa solucionada, partir, tive o desprazer de verificar que o governo não podia entregar-me o restante do crédito autorizado pelo Congresso, justificando esse impedimento pela abertura em que se encontra o Tesouro, como me foi dito. Fiquei desolado, não tanto por mim, como artista e como patriota. Os elementos para um melhor conhecimento na Europa da nossa música e dos seus cultores tinha-os eu já preparado, em trabalho longo e penoso. Doutro lado, os centros artísticos europeus esperavam-me. Convites pessoais e oficiais já me haviam chegado às mãos, De Portugal, França e Espanha. Alguns deles posso citar: Viana da Mota, de Lisboa; dos modernos compositores franceses e da Filarmônica de Barcelona. Agora, mesmo com o fato de Rubinstein dar relevo às minhas modestas produções em Paris, Berlim e Madri, tive reiterados convites. Foi então que alguns distintos patrícios nossos, daqui e de São Paulo, resolveram subvencionar a minha viagem à Europa e a minha excursão artística, por espaço de um ano por Portugal, França, Alemanha e Espanha. A frente desses meus patrícios que assim agiram, atendendo a um sentimento mais elevado que o desejo apenas de prover à viagem de um artista que possa elevar o seu país, estão: o conselheiro Antônio Prado, D. Olívia Penteado e Laurinda Santos Lobo, Dr. Geraldo Rocha, Paulo Prado, Paulo Nogueira Filho, Arnaldo Guinle e ministro Graça Aranha. (Villa-Lobos como citado em Silva, 1974, pp. 86.87).

Nesta entrevista, Villa-Lobos sinaliza a dificuldade que músicos brasileiros enfrentavam no Brasil. Não conseguiam patrocínio governamental para publicação e divulgação de suas obras e quando conseguiam algum subsídio, não recebiam o total acordado. A única alternativa era pedir patrocínio aos empresários, amigos e colaboradores das artes, o que também não era uma missão fácil.

Este pequeno relato, demonstra que Villa-Lobos sabia empreender-se, e que suas boas relações pessoais associadas ao seu talento, abriam os caminhos para que seus empreendimentos profissionais fossem realizados.

Villa-Lobos parte em 30 de junho de 1923⁴⁰ e faz sua primeira parada na Europa em Lisboa - Portugal.

⁴⁰ (Silva, 1974, p. 86).

A crítica do concerto apresentado foi realizada por Luiz Freitas Branco, do jornal *Diário de Notícias*, que enaltece o talento de Villa-Lobos:

Villa-Lobos é um prodígio de melas. Cremos já deixar transparecer, que das obras ontem executadas, muito bem tocadas pela orquestra e especialmente pelo primeiro violino solista, professor Flaviano Rodrigues, foi a ‘Serenidade’. Embora mais antiga e elevada de Impressionismo, não queremos também de deixar de salientar o poema sinfônico ‘Naufrágio de Kleonikos’, em que há rajadas de talento verdadeiramente empolgantes e uma terminação cheia de poesia (Guimarães, 1972, pp. 95-96).

De acordo com a citação, Villa-Lobos agradou musicalmente os portugueses. Uma carta de Arnaldo Guinle comprova o sucesso do compositor em Lisboa e na França, reafirmando também o patrocínio da turnê. A frase “[...] para que possas ainda uma vez mostrar que a Europa tem que se curvar ante o Brasil”, sinaliza a expectativa de sucesso que os amigos e patrocinadores depositavam em Villa-Lobos, tendo esperança de o fazer representante do país através do seu talento.

Foto 5. Carta de Arnaldo Guile para Villa-Lobos.

A. G.

Rio de Janeiro, 23 de Abril de 1924

Meu caro Villas Lobo

Recebi com grande praser a tua carta de 1.^o de Abril que me causou grande contentamento, não só por saber que vses gozando de uma forte saúde, mas também por ter tido conhecimento dos grandes successos que tens feito com os teus concertos em Lisboa e Paris, e faço votos para q/esses successos continuem nos concertos que me dizes ter em Bruxellas, Londres e Hespanha.

Muito me penalisa saber que andas curto de arame, sobretudo quando se avizinha o termo da tua estadia por ahi. Entretanto, devo dizer-te que se aqui renovares os arranjos que foram feitos para a tua ida á Europa, estarei prompto a contribuir com a minha insignificante quota para que possas ainda uma vez mostrar que a Europa tem que se curvar ante o Brasil.

Tencione acompanhar a minha familia a Paris, onde chegarei em meados de Julho, de forma que n'essa época mais ou menos, se quizeres me dar o praser de uma visita, poderás me procurar no hotel Majestic, rue de portugais.

Sem outro assumpto pelo presente, e desejando-te muito successo, aqui fica o amigo de sempre

R. 10
2493

Arnaldo Guile

Fonte: Museu Villa-Lobos. Guinle, Arnaldo. Documento F1 1774.

Villa-Lobos partiu para Paris, “dizendo a quem quisesse ouvir que não iria a Paris para aperfeiçoar-se: ia exhibir o que já havia feito” (Mariz, 1994, p. 148). “ Vim mostrar o que fiz. Se gostarem, ficarei, senão, voltarei para minha terra” (Silva, 1974, p. 88).

Este era Villa-Lobos, de personalidade forte, convicção segura e que não se curvava a nada e a ninguém.

Em 13 de maio de 1924, Villa-Lobos organizou seu primeiro concerto em Paris. Na verdade, nessa época, muitos solistas já apresentavam suas obras. Na *Salle des Agriculteurs*, ele apresentou *Quartuor*, o *Noneto*, *Pensées d'Enfant*, *Epigramas Irônicos e Sentimentais* e a suíte *Prole do Bebê nº 1*. Contudo, o público não reagiu bem.

Apesar disso, após esta apresentação, outras de maior sucesso aconteceram, pois Villa-Lobos foi contratado por Jean Wiener para realizar uma série de concertos ao lado de grandes nomes representativos da música moderna francesa.

Os amigos Rubinstein e Vera Jacobino foram grandes forças que impulsionaram Villa-Lobos ao reconhecimento em Paris. A cantora, assim como o pianista, incluía as obras do compositor nos seus concertos, favorecendo a visibilidade de Villa-Lobos na Europa (Rodrigues, 1976, p. 51).

Vera Jacobino, em entrevista, faz as seguintes observações:

Ouvir dizer que o pianista Rubinstein quando aqui conheceu Villa-Lobos, admirou-lhe muito as obras. Por minha parte, mostrei em Paris, a música de Villa aos músicos e compositores franceses e russos – unanimemente reconheceram os grandes méritos do genial compositor, infelizmente para o nosso país ainda desconhecido (Guimarães, 1972, p. 46).

Assim, Vera Jacobino demonstra o reconhecimento que tinha acerca da grandeza de Villa-Lobos, além de enfatizar a falta de reconhecimento do compositor no próprio país.

Villa-Lobos acabou recebendo apoio de críticos importantes que aderiam ao movimento moderno, tais como: Florent Schmitt, Paul Le Flem e Tristan Klingsor. E apesar da sua imagem de compositor ter adquirido um respaldo significativo no meio artístico, Silva (1974), relata que o próprio Villa marcou seu lugar em Paris, também por causa de sua personalidade forte e instigante que apresentava temperamentos muitas vezes contraditórios, hora raivoso, hora calmo e doce.

Villa-Lobos demonstrava que as histórias fantasiosas da sua vida, faziam parte de si como se fossem memórias. Em um relato que o próprio autor faz, fica claro que sua figura enigmática era fruto também de uma construção pessoal, despertando por isso, curiosidade e interesse por onde passava:

Sou um filho da natureza. Sempre senti necessidade de enfrenta-la, de aprofundar-me nela, de sondá-la. Abandonei a casa aos quinze anos para aliviar minha quietude que me fez passeante noturno, cantando serenatas. Viajei muito. Muitíssimo. Andei por todos os rincões da minha terra fascinante. Escutei os tambores dos índios nas noites cheias de mistérios. Vivi com os aborígenes em regiões que quase escapavam às cartas geográficas. Andei em canoas partidas. Conheci o desconhecido do Amazonas. Quando fiz parte de uma expedição científica., naufraguei várias vezes e, sempre, salvei meus instrumentos musicais (Villa-Lobos como citado em Silva, 1974, pp. 99- 100).

Com essa estratégia, em menos de um ano Villa-Lobos se fez conhecido (Mariz, 1981, p. 115).

Em Paris, preparou duas audições, sendo uma para a editora e a outra para o público. Entretanto, sua primeira temporada na França foi curta, pois no final de 1924 o dinheiro já se havia extinguido e Villa-Lobos teve que voltar para Rio de Janeiro.

Em contrapartida, os dividendos musicais foram satisfatórios: Villa-Lobos aproximou-se do compositor Vicent D'Indy, por quem mantinha grande admiração e mostrou a ele suas obras, recebendo elogios e sugestões para modificações das *Sinfonias nº 3 e nº 4*. Suas músicas foram interpretadas por grandes artistas, tais como: Tomás Terán, Souza Lima, Gina Falvy e Elsie Houstcn, além de Rubinstein e Vera Jacobino. As obras *Quartuot*, *Noneto*, *Pensées d'Énfant*, *Epigramas Irônicos e Sentimentais* e a suíte *Prole do Bebê nº 1*, apesar de mal compreendidas na época, ficaram conhecidas em Paris.

Ele realizou, ainda, ao lado de grandes músicos e compositores vanguardistas, concertos de sucesso. Pode-se dizer que a estadia cumpriu o seu propósito, embora não tenha conferido estabilidade financeira a ele (Mariz, 1981, p. 115).

Ainda segundo Mariz (1981), Villa-Lobos volta ao Rio de Janeiro em final de 1924, mas em 1926 viaja para dirigir três festivais sinfônicos pela *Associação Wagneriana de Buenos Aires*, obtendo enorme sucesso.

Em 1927, consegue o patrocínio de Carlos Guinle recebendo inclusive como apoio a chave de sua residência na Place Saint-Michel para residir em Paris. Algumas de suas obras já estavam sendo apresentadas em Londres e em Veneza, e nessa época Villa-Lobos trabalha exaustivamente para tentar equilibrar as finanças, dando aulas de música e fazendo revisões musicais para a editora Max Eschig.

Financiado pelos Guinle, o editor Max Eschig já havia publicado dezenove obras de seu catálogo de composições (Mariz, 1981, p. 115).

Villa-Lobos conviveu com Florent Schmitt, Stokowski, Edgar Varèse, Roca, Leger, Prokofiev e muitos outros artistas já consagrados. Ele foi, inclusive, convidado a lecionar no Conservatório de Paris, na cadeira de composição. Deu aulas de piano para os alunos dos

renomados pianistas Marguerite Long e Isidor Philipp, que os enviavam para que adquirissem **propriedade musical**⁴¹ com Villa-Lobos (Mariz, 1997, p. 66). (Grifo nosso).

Em outubro de 1927, quando se preparava para a primeira apresentação das suas obras na *Sala Gaveau*, em Paris, Villa-Lobos foi envolvido em uma história fantasiosa por sua amiga e poetisa Lucille Delarue-Mardrus. Ela, tentando ajudá-lo a ser prestigiado no evento, teve uma ideia inusitada a partir do livro *Duas Viagens ao Brasil*, do escritor alemão Hans Staden. Lucille Mardrus escreveu um artigo intitulado “*L’Aventure d’un Compositeur – Musique Cannibaler*”⁴², que foi publicado na primeira página do jornal *L’Intransigeant*, atribuindo a Villa-Lobos as aventuras do escritor alemão (Mariz, 1981, p. 116).

Na manchete do jornal, Villa-Lobos aparece como membro de uma expedição científica alemã que é capturado pelos índios antropofágicos, “sendo amarrado a um poste, com os ferozes canibais a dançar e a cantar em torno. E Villa acrescentava que nem pensava em ser grelhado dali a instantes, que sentia sim, era um profundo prazer ao ouvir aqueles “ritmos estranhos e aqueles acentos exóticos” (Silva, 1974, p. 89). Essa história, somente muito mais tarde desmentida por Villa-Lobos, foi o estopim para despertar a curiosidade francesa pelo brasileiro.

O concerto foi sucesso financeiro absoluto porque “todos queriam ver o “bárbaro” Aplaudiam freneticamente aquele índio que escapara da floresta e se civilizara!” (Silva, 1974 p. 89). Esta história, permaneceu por muito tempo no imaginário coletivo do público e se eternizou nas histórias de Villa-Lobos.

De 24 de outubro a 5 de dezembro de 1927, Villa-Lobos organizou dois concertos com primeiras audições dos diversos *Choros*, que também foram executados na *Sala Gaveau* pela Orquestra Colonne. A imprensa francesa foi muito elogiosa. Guimarães (1972), cita vários jornais, mas ilustraremos apenas com *Le Courier Musical*:

⁴¹ Ou seja, adquirissem o domínio da música de forma consistente para executá-la com maestria.

⁴² A aventura de um compositor - Canibalismo musical

M. VILLA-LOBOS – (Le Courrier Musical – novembre 1927).

O Sr. Villa-Lobos provou-se robusto e cheio de novos efeitos. É na atmosfera especial da música popular brasileira, inesgotável e indiana que os Chôros e Serestas estão localizados. O Sr. Villa-Lobos é capaz de procedimentos de escrita modernos, temperados com pesquisa útil, um idioma cheio de invenção musical, que à primeira vista está enrugando e desconcertante, mas em que não há demora em ter um grande interesse (Guimarães , 1972, p. 142). (Tradução minha).

Desse momento em diante, o sucesso de Villa-Lobos alcança o cenário internacional. Assim, ele promoveu audições de suas obras, apresentou peças de música de câmara e regeu orquestras em Londres, Amsterdam, Berlim, Madrid, Barcelona, Portugal, Liège e Lyon.

Guérios (2009), assegura que o contato com a arte francesa provocou em Villa-Lobos uma grande revitalização da sua música, aprofundando sua busca por uma arte mais simples, direta e tipicamente brasileira. Porém, tal como no Brasil, Villa-Lobos despertava oposições. Uns ao seu lado enaltecendo-o, outros contra ele criticando-o. A verdade é que Villa-Lobos sempre esteve em evidência, quer por um ou por outro motivo, isso sempre o favorecia.

A estreia da obra *Amazonas* e a participação nos dois festivais em Paris foram acontecimentos que consolidaram a sua importância como compositor brasileiro moderno. Independente disso, Villa-Lobos trabalhava exaustivamente e não deixava oportunidade alguma se perder.

Nichols (2002), publica que Villa-Lobos, durante a segunda estadia em Paris, estava determinado a oferecer aos franceses o que eles buscavam: o exotismo. A imprensa da França enaltecia a alma brasileira como selvagem, rude, gritante e desconexa, causando desconforto aos compositores brasileiros vanguardistas.

Marun (2010) relata que a imagem do Brasil construída por Villa-Lobos na França, foi o motivo por ocasião da sua volta ao país, dele ter sido desvalorizado no meio musical brasileiro.

Apesar do reconhecimento como compositor em Paris, das amizades que fez no cenário musical internacional e da produção de qualidade que desenvolveu e publicou, o músico mais representativo das Américas continuava com a situação financeira desconfortável.

Por duas vezes, pela falta de dinheiro para se manter na Europa, Villa-Lobos retornou para o Brasil. No segundo semestre de 1930, Heitor Villa-Lobos volta definitivamente para morar no Rio de Janeiro, sem deixar de fazer viagens frequentes a Paris para apresentar suas

obras. Nessa época, encerra a série dos *Choros*⁴³ e dá início à série das *Bachianas Brasileiras*⁴⁴.

Segundo Pilger (2013), Villa-Lobos, com o ciclo das *Bachianas Brasileiras*, retoma o estilo Barroco, postura que já estava sendo adotada por importantes compositores na Europa (Pilger, 2013, p. 103).

Em 1932, Villa-Lobos modifica seu enfoque de trabalho e estrutura um projeto de Educação Musical depois de sua atuação como educador nas escolas de São Paulo. Assim, ele apresenta à Secretaria de Educação do Estado um memorando, contendo suas principais ideias de Canto Orfeônico para implementar nas escolas brasileiras.

Recebe, então, o apoio do candidato à presidência, Júlio Prestes, que lhe prometera viabilizar sua empreitada caso fosse eleito. No entanto, Júlio Prestes apesar de eleito, não assume a presidência do país.

Sem garantia alguma de emprego, Villa-Lobos já se preparava para voltar a Paris. Foi então que em 1931 recebeu um convite do Interventor do Estado João Alberto de Lins e Barros para debater seu plano de Educação Musical.

Villa-Lobos abandona a ideia de viajar e começa com o patrocínio, uma longa empreitada de viagens para o interior de São Paulo, Minas Gerais e Paraná. Realiza também, neste mesmo ano, a concentração orfeônica na capital paulista denominada *Exortação Cívica*, onde 12 mil vozes participaram do evento (Ribeiro org, 1987, p. 54).

Após dois anos em São Paulo, em 1932, Villa-Lobos volta ao Rio de Janeiro e assume a direção da SEMA no governo interino de Getúlio Vargas. Essa primeira iniciativa foi de grande importância para que a música fizesse parte dos currículos escolares da capital.

Em outubro deste mesmo ano, fez nova apresentação de canto orfeônico com alunos de escolas primárias e secundárias e com o Orfeão de Professores.

Em 1933, cria a *Orquestra Villa-Lobos* que tinha finalidades educativas, cívico-artísticas e culturais. Em 1934 Villa-Lobos rege no Rio de Janeiro o seu bailado *Jarupari* e

⁴³ A série *Choros* foi considerada por muitos compositores a contribuição mais importante de Villa-Lobos para a música moderna (Mariz, 1981, p. 118).

⁴⁴ Suíte para diversas combinações de instrumentos que expressa a afinidade de Villa-Lobos entre Bach e os procedimentos melódicos e harmônicos da música popular instrumental brasileira.

em 1935 rege este mesmo bailado em Paris com o cenário de Colin e apresentação de Paul Varléry.

Em 1935, apresenta no Rio de Janeiro em primeira audição nacional a *Missa em si-menor* de Bach, cantada pelo *Orfeão de Professores*. Em 1936, representa o Brasil no *Congresso de Educação Musical* em Praga, Berlim, Paris e Barcelona.

Villa-Lobos viaja acompanhado para divulgar a sua proposta educativa de Canto Orfeônico na companhia da jovem Arminda Neves d'Almeida, funcionária na época do seu gabinete na (SEMA).

Após a viagem, Villa-Lobos dissolve por carta seu casamento de 22 anos com a pianista Lucília Guimarães para se unir à jovem Arminda (Mindinha), 25 anos mais nova que o compositor.

Villa-Lobos e Mindinha permaneceram unidos até o fim da vida do compositor e Arminda foi, assim como Lucília, uma incansável defensora e divulgadora das obras do marido.

Parece que Villa-Lobos sabia associar-se às pessoas certas, e talvez, esse tenha sido um dos seus grandes trunfos. As duas companheiras de vida e seus muitos amigos, contribuíram efetivamente para que a propriedade musical de Villa-Lobos fosse desenvolvida, reconhecida e valorizada no mundo.

Em 27 de outubro de 1936, ele regeu o oratório *Colombo* no *Theatro Municipal* que ele próprio transformou em ópera por ocasião da comemoração do centenário de Carlos Gomes. Em 15 de novembro, apresentou o oratório *Judas Macabeu*, de Handell, com enorme sucesso.

Em 1940, realiza no estádio do *Clube Vasco da Gama*, uma concentração orfeônica com 40.000 vozes e em 1942, passa a dirigir o *Conservatório Nacional de Canto Orfeônico* (C.N.C.O.) estabelecendo um plano nacional para a formação de educadores musicais, o que possibilitou a implementação da música nos currículos das escolas brasileiras.

Em 1943 recebe o título de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade de Nova York e em 1944 o título de Doutor em Leis Musicais pelo Occidental College de Los Angeles.

Em 1945 cria a *Academia Brasileira de Música* e assume a sua presidência, e em 1946 recebe o *Prêmio de Música* concedido pelo *Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura*.

Em 1947, viaja pela primeira vez aos Estados Unidos da América e rege um programa específico de suas obras com a Sinfônica de Boston. Uma segunda apresentação foi realizada no *Carnegie Hall* de Nova Iorque, como também realizou concertos de *Câmara no Museu de Arte Moderna* na mesma cidade. Além disso, esteve na Universidade de Chicago e foi homenageado por suas obras.

Na companhia do pianista José Brandão, permanece nos Estados Unidos por quase três meses para escrever a opereta *Magdalena* junto com os libretistas Forrest e Wright.

Em 1948 Villa-Lobos volta a Paris, onde obteve críticas positivas de toda a sua trajetória musical e foi eleito membro do *Instituto da França*. Nesse mesmo ano, descobre o câncer na bexiga e volta aos Estados Unidos às pressas a fim desse tratar.

Fez uma cirurgia e recuperou-se bem no *Memorial Hospital de Nova York*. Apesar disso, continuou viajando, de modo que chegou a fazer em 1949 diversas *tournées* pela Europa e Estados Unidos, até mesmo viajando para Israel para compor um poema sinfônico em homenagem ao Novo Estado. Em Roma, dirigiu na *Academia de Cecília*, a primeira audição da sua *2ª Sinfonia*.

Recebeu em 1954 o título de Doctor of Music da Universidade de Miami e em 1955 em Paris, mais uma vez foi reconhecido como um grande compositor pela crítica parisiense.

Em 1956 o processo contra Villa-Lobos movido por Catulo da Paixão Cearense, por causa de um plágio de uma música de Catulo da Paixão e música de Anacleto de Medeiros no *Choros nº 10* é encerrado.

Em 1957, faz de Nova Iorque o centro de suas atividades musicais, recebendo numerosas homenagens, inclusive a “*Citação por Serviços Meritórios e Excepcionais*” da municipalidade desta cidade.

O *New York Times* de 4 de março de 1957, publicou um edital em sua honra, intitulado *O Músico tem Setenta Anos*.

Heitor Villa-Lobos, um dos mais famosos compositores e um dos homens mais notáveis do mundo musical do nosso tempo, completará setenta anos amanhã. Sua energia e seu entusiasmo são sempre os mesmos e seu poder criador continua com toda sua intensidade. Em sua época e em seu setor, exerceu uma enorme influência pessoal à frente do movimento renovador de seu país, em busca de uma ampliação de sua própria cultura e da redescoberta de suas fontes musicais (New Iorque Times, 1957, como citado em Mariz, 1994, pp. 156-157).

No Brasil, o *Ministério da Cultura*, por iniciativa do Ministro Clóvis Salgado, instituiu o Ano Villa-Lobos. Em setembro de 1957, na cidade de São Paulo, foi realizada a semana de Villa-Lobos com concertos e conferências.

Em 1958 apresentou no Rio de Janeiro a primeira audição de *Magnificat Alleluia*, encomendada pelo Vaticano, e ainda recebeu de Paris *O Grande Prêmio do Disco* pela gravação das suítes sobre o *Descobrimento do Brasil*. Já em 1959, foi convidado para fazer parte do júri do *Concurso Pablo Casals*, no México, e a seguir viajou em concerto para Paris, Londres, Itália e Espanha.

Recebeu no 50º aniversário do *Theatro Municipal* do Rio de Janeiro, uma medalha comemorativa. No entanto, sua saúde se agravava e recebeu sua extrema-unção de um ex aluno do C.N.C.O. de nome Antônio Garciândia Gamboa que disse a Villa-Lobos o seguinte: “Maestro, vamos rezar juntos. O senhor já está redimido de suas culpas terrenas com *Sume Pater Patrum*”.

Após o falecimento de Villa-Lobos, o embaixador Grieco encontrou-se com o mesmo sacerdote e perguntou-lhe se Villa-Lobos havia recebido a extrema-unção, e o sacerdote respondeu: “Não importa. Quem compôs a *Missa de São Sebastião* está liberto de todos os pecados” (Ribeiro org, 1987, p. 38 e Mariz, 1994, p. 157).

Em 17 de novembro de 1959 Villa-Lobos faleceu aos 72 anos de idade, na sua residência na rua Araújo Porto Alegre, nº 56.

Recebeu grande comoção do povo brasileiro e foi velado no salão nobre do *Ministério da Educação e Cultura* e sepultado no dia 18 de novembro de 1959 no *Cemitério São João Batista*, em Botafogo - Rio de Janeiro, Brasil.

O povo o acompanhou em um grande cortejo prestando uma justa homenagem a um dos maiores compositores do Brasil.

Gustavo Villela escreve nesta ocasião uma homenagem a Villa-Lobos e enaltece a importância do compositor e educador brasileiro:

Autor de cerca de 1000 obras e consagrado no Brasil e no mundo, Heitor Villa-Lobos recebeu homenagens de uma multidão que foi se despedir do maestro, compositor e educador brasileiro nas ruas do Rio de Janeiro, então capital da República. No adeus a Villa-Lobos, [...] centenas de pessoas acompanharam seu velório e o cortejo pelas ruas do Centro e da Zona Sul. Durante toda noite, até a tarde do dia seguinte, o corpo do compositor - vestido de fraque, gravata branca e rubi na lapela - foi velado o auditório do Ministério da Educação e Cultura (MEC), por amigos, parentes e admiradores, entre ele o presidente Jucelino Kubitschek. - Era uma das mais altas expressões da alma brasileira, um dos mais autênticos intérpretes do nosso povo, e da nossa terra. Sua obra engrandeceu e revelou o Brasil, tornou maior o nosso país. Dele se poderá dizer que realmente continuará vivendo através dos tempos, com a força do seu gênio - afirmou J.K na época [...]. Do MEC, o cortejo com o caixão levado por um carro do Corpo de Bombeiro e seguiu até o Teatro Municipal, na Cinelândia. Ali, a orquestra do teatro, sob a regência do maestro Edmundo Blois, executou para o povo, a *Marcha Fúnebre*, de Beethoven. Depois passou pelo Obelisco a caminho do Cemitério São João Batista, em Botafogo, onde foi sepultado “ O índio de Casaca” (Nome do documentário de Roberto Feith sobre o músico). [...]. Desde os anos 30, marcaram época também as grandes apresentações, no Rio e em São Paulo, de milhares de vozes sob a regência de Villa-Lobos. Com o apoio do presidente Getúlio Vargas — antes e durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945) —, o maestro organizava grandes concentrações orfeônicas. Algumas das apresentações foram nos estádios das Laranjeiras, do Fluminense, e em São Januário, do Vasco da Gama, que chegaram a reunir 40 mil estudantes, sob sua regência. Era época de eventos de “exortação cívica”, “marcha heróica” e enaltecimento de temas nacionais, em datas como o Sete de Setembro, em comemoração à Independência do Brasil. Marco da Educação Musical no país, Villa-Lobos também foi convidado por Anísio Teixeira, então secretário de Educação do Rio, para organizar e dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), responsável por iniciar o ensino da música e do canto coral nas escolas. (Vilela, G., Jornal o Globo, Matéria: Multidão se despediu de Villa-Lobos em cortejo pelas ruas do Rio em 1959) Em <<http://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/multidao-se-despediu-de-villa-lobos-em-cortejo-pelas-ruas-do-rio-em1959-14582483>> Acesso em 2 outubro de 2017.

Foto 6. Despedida de Villa-Lobos



Fonte: <http://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/multidao-se-despediu-de-villa-lobos-em-cortejo-pelas-ruas-do-rio-em1959-14582483>>

Dessa forma, finalizo o capítulo trazendo as palavras de Jardim (2016), pois tal como nele, Villa-Lobos em mim ressoa.

Em mim, como músico, compositor e como ser humano, outras questões se presentifica [sobre Villa-Lobos], tais como: a emergência poética, a vigorosidade de um próprio, a necessidade de uma presença, o anunciar-se de uma singularidade, o obrar de uma obra e o realizar-se de uma concretude (Jardim, 2016, p. 1).

Por ter sido quem foi e realizado o que realizou, Villa-Lobos se inscreve para posteridade, recriando um Brasil a partir da sua própria magnitude de concretude musical.

A seguir, apresentaremos nos aspectos histórico e político da época, numa tentativa de revelar o contexto em que Villa-Lobos educador apresenta a sua proposta educativa para as escolas brasileiras.

I.1. O Brasil que Villa-Lobos encontrou: A era Vargas em pauta.

Em 1930, por causa das conjunturas internacionais advindas da crise mundial, muitos países entram em recessão. O Brasil tendo como principal produto o café que perdia valor no mercado exterior ressentia-se de um passado autoritário que provocou muitas desigualdades sociais e apresentava-se em profunda conturbação política e social. Basbaum (1962, v. 2) esclarece:

A crise brasileira de 1929/30 era simultaneamente o resultado inevitável da contradição existente na própria estrutura econômica do país, aprofundada pela crise mundial geral do capitalismo e aguçada pela crise do café [...]. A crise do café e dos demais produtos de exportação, sem nenhuma perspectiva de solução imediata; a crise profunda atingindo a própria estrutura econômica do país; e por fim uma crise internacional, abrangendo todo sistema capitalista mundial, traziam como principais efeitos um estado geral de insatisfação e descontentamento que rapidamente se transformou em pânico e desespero (Basbaum, 1962, v. 2, p. 380).

Os bancos internacionais faziam cobranças aos cafeeiros, que não tinham condições de aniquilar suas dívidas. Surgiam então firmas que intermediavam a exportação e financiavam o café. Empréstavam dinheiro com garantia hipotecária e compravam o café na baixa para vender na alta do mercado enriquecendo assim, os bancários e prejudicando os lavradores e os produtores de café que empobreciam rapidamente (Basbaum, 1962, v. 2, p. 383).

O Presidente Washington Luís membro proeminente do *Partido Republicano Nacional (PRN)*, declarou que “quem não vencesse a crise, que abrisse falência” (Basbaum, 1962, v. 2, p. 385).

Os cafeeiros já estavam arruinados e o primeiro movimento republicano modernista do Brasil, advindo do *Partido Republicano Paulista (PRP)*, ficou desarticulado onde a classe popular entrou em desespero. Então, a reorganização dos descontentes contra o governo foi consequência imediata: a burguesia industrial reivindicava outra direção para a economia; os intelectuais descontentes com a República exigiam reformas; as forças armadas ligavam-se à classe média e o proletariado gerava tumulto.

Em 1º de março de 1930, deveria acontecer a eleição para a substituição do Presidente Washington Luís. Mas como governante antidemocrático, ele tentou uma articulação política que o favorecesse e foi alargando o prazo para indicar o seu candidato oficial à sucessão, protelando as eleições (Schawarcz & Starling, 2015, p. 357).

Anteriormente a 1930, os vínculos eleitorais eram fortalecidos com os grandes proprietários de terra e o candidato indicado pela presidência, sempre ganhava as eleições. A governança era forte e não existiam concorrências, surpresas e nem derrotas. A sucessão de alternância de poder, acontecia entre os oligarcas de Minas Gerais e de São Paulo. Uma situação estabelecida e conhecida como “Política do Café com Leite”⁴⁵ (Pomar, 1999, p. 7).

No período em que o candidato de Minas Gerais Antônio Carlos Ribeiro de Andrada teria direito à indicação presidencial, o presidente Washington Luís rompe com a alternância, entendendo que Minas Gerais era economicamente mais fraca que São Paulo. Por esse motivo, decide indicar como sucessor presidencial o candidato Júlio Prestes, de São Paulo (Schawarcz & Starling, 2015, p. 358).

O preterido ao apoio, sentindo-se traído e sendo descendente direto de José Bonifácio⁴⁶, desiste da candidatura para alinhar as outras frentes políticas insatisfeitas do país em uma única base partidária contra o governo. Antônio Carlos R. de Andrada articula, então, a Aliança Liberal (AL), formada pela junção do Partido Republicano de Minas Gerais, com o Partido Democrático de São Paulo, acrescidos da classe dominante do Rio Grande do Sul e dos tenentistas.⁴⁷ Os políticos dos referidos estados, já se opunham à supervalorização da política cafeeira em detrimento do fortalecimento do mercado interno. Descontentes, formaram uma oposição poderosa contra o governo reivindicando o poder para si (Basbaum, 1962, v. 2, p. 388).

As propostas da AL eram consideradas atuais para a época e objetivavam a renovação em várias frentes: de ideias, de lideranças e de aspirações políticas. Ganharam a admiração da população brasileira, que reivindicava direitos trabalhistas e melhores condições de vida. Dessa maneira, Getúlio Vargas aparece no cenário nacional como representante dessa coligação.

⁴⁵ Acordo pela qual as elites de São Paulo (cafeeira) e de Minas Gerais (pecuária) se revezavam no governo federal (Pomar, 1999, p. 7).

⁴⁶ José Bonifácio (1763-1838) foi o Patriarca da Independência, além de ter lutado como soldado contra as tropas de Napoleão. Foi Secretário da Academia de Ciências de Lisboa, Vice-Presidente da Província de São Paulo e ministro do Príncipe Regente D. Pedro. In Frazão, D. (2017). Informações retiradas da *Ebiografia. José Bonifácio*. Recuperado em 20 de agosto de 2017, em https://www.ebiografia.com/jose_bonifacio/.

⁴⁷ Movimento de tenentes, capitães e outros oficiais das Forças Armadas, que catalisou o descontentamento das classes médias na década de 1920 (Pomar 1999, pp. 8-9).

Getúlio Vargas tinha larga experiência política. Foi deputado estadual e federal, líder da bancada de seu estado no Congresso e ministro da fazenda de Washington Luís entre os anos de 1926 e 1927. Por ter sido politicamente formado na tradição da ditadura republicana dos positivistas gaúchos, foi lançado candidato à presidência da República, pelo Rio Grande do Sul por meio da AL. Tinha como Vice-Presidente o paraibano João Pessoa, político renomado que gozava de boa fama de administrador e de homem honesto, além de ser sobrinho de Epitácio Pessoa, Presidente do Brasil no período de 1919 a 1922 (Basbaum, 1962, v. 2, p. 394).

Getúlio Vargas apresenta-se à nação como a “nova era”, afastando o país dos malefícios da República Velha. Ele enfocava a necessidade de modernizar o pensamento para industrializar o Brasil e promovia uma atmosfera de liberdade e de inclusão, parecendo preocupar-se com a nação e com o povo.

Com as Caravanas Liberais, Getúlio Vargas convocava a população à participação política, lançando sua campanha em verdadeiras festas andantes por todo interior, pelos estados e pela capital do país. Realizou seus comícios em palanques abertos, discursando e convocando a participação da população, que comparecia em massa, aplaudia e sentia-se incluída, já que anteriormente, as escolhas presidenciais eram realizadas em salões fechados para poucos convidados.

Até então, a população votante era minúscula no Brasil, pois somente pessoas do sexo masculino e alfabetizadas eram autorizadas a irem às urnas. Isso correspondia a 5,6% da população; o restante era excluído. Convocar a população para participação ativa na campanha, com discurso incluso foi uma iniciativa que favoreceu a aproximação das ideias da AL junto aos excluídos (Schawarcz & Starling, 2015, p. 360).

O partido da AL apresentava um programa demagógico de governo que tudo prometia. Anunciava o voto secreto e atendia aos pleitos dos operários levantados pelo Partido Comunista. “O programa era mais do povo”, dizia Getúlio Vargas. Ele reconhecia os problemas sociais do Brasil e prometia investir em educação, higiene, alimentação e vestimenta (necessidades do povo), além de prometer a criação de colônias agrícolas, comprar instrumentos de trabalho e facilitar o acesso a transportes de maneira mais eficiente.

Já a plataforma republicana encabeçada por Júlio Prestes e tendo Vital Soares como Vice-Presidente, assegurava a continuação do governo de Washington Luís, investindo na

conquista de uma estabilidade monetária. Ou seja, uma plataforma da classe conservadora para resolver os problemas da própria classe. Por fim, o terceiro partido a concorrer às eleições, foi o Partido Comunista, que apresentou como candidato o Sr. Minervino de Oliveira, pelo Bloco Operário Camponês.

Getúlio Vargas, com seu discurso inclusivo, vai ganhando cada vez mais popularidade. Contudo, embora tivesse o apoio da população, perde as eleições para Júlio Prestes. Evidentemente, o Presidente Washington Luís não mediu esforços para comprar votos e beneficiar os oligarcas⁴⁸ que apoiassem o seu candidato. A elite não queria mudanças e continuava defendendo seus próprios interesses no poder. Tendo isso em vista, Júlio Prestes, sinalizando a continuidade política e monetária, ganhou na maioria dos estados brasileiros, com forte exceção do Rio Grande do Sul, que assegurou 99% dos votos para Getúlio Vargas.

A base do governo foi formada pelo PRP: por banqueiros, negociastas e homens da cidade que simbolizavam a paz social, a amizade com a Inglaterra e o conservadorismo, tanto político como social (Basbaum, 1962, v. 2, pp. 387-389).

A Aliança Liberal recusou-se a aceitar a validade das eleições, alegando que a vitória de Júlio Prestes era decorrente de fraude. Além disso, deputados eleitos em estados onde a Aliança Liberal conseguiu vitória, não tiveram o reconhecimento dos seus mandatos. Por esses motivos, a resistência crescia e se fortalecia.

Getúlio Vargas, embora derrotado, volta para o Rio Grande do Sul a fim de reassumir a presidência do estado (governo estadual). Reforça suas bases em seu lugar de origem e fortalece ainda mais suas alianças políticas, que já eram grandes. Jovens oficiais militares e líderes civis de oposição, juntam-se a ele contra o governo e começam o movimento de resistência, lançando boatos de golpe no dia da posse de Júlio Prestes.

O exército, que por sua vez era desfavorável ao governo vigente desde o Tenentismo⁴⁹, começou a se mobilizar e formou uma junta governamental composta por generais.

⁴⁸ As oligarquias dominantes eram São Paulo e Minas Gerais (Pomar, 1999, p. 6).

⁴⁹ O Tenentismo foi um movimento que sintetizava a situação de inconformismo da pequena burguesia e apontava a corrupção dos cargos públicos da administração do país. O movimento tenentista agitou o país entre os anos de 1922 e 1927. Teve grande importância durante os primeiros anos do Governo Provisório (1930-1934) e foi bastante difuso durante a década de 1920. Reivindicava desde a melhoria das condições dos soldados nos

A conspiração cresceu principalmente quando os tenentes se articularam para trazer armamento ao Brasil. Em meio a poucas decisões práticas, a Aliança Liberal precisava de um motivo para promover a rebelião. E ele acabou surgindo. Em 26 de julho de 1930, João Pessoa (Vice-Presidente de Getúlio Vargas no processo eleitoral) foi assassinado com três tiros à queima-roupa enquanto estava numa confeitaria tomando chá com os amigos. O assassino, João Duarte Dantas, era advogado e membro de uma família tradicional da Paraíba. Ao que tudo indicava, o crime tinha motivos centrados nas questões particulares e familiares que envolviam o assassino e a vítima, mas, sendo aproveitado pelos líderes revolucionários, serviu de motivo para provocar a revolução que alcançou proporções nacionais (Schwarcz & Starling, 2015, p. 362).

O cortejo fúnebre de João Pessoa adensou ainda mais a situação. Com faixa de Presidente da Paraíba, o corpo saiu do Nordeste e seguiu de navio para o Rio de Janeiro, onde líderes da Aliança Liberal inflamaram a rebelião contra o governo. As falas do deputado Maurício Lacerda⁵⁰ tiveram grande importância: “No esquife que aí vedes, não está o corpo de um grande cidadão, mas o cadáver da Nação! [...]. Vós, gaúchos e mineiros, vinde cumprir a vossa promessa! O povo está disposto a morrer pela liberdade” (Schwarcz & Starling, 2015, p. 364).

Em 3 de outubro de 1930, o golpe de estado foi declarado. O Coronel Pedro Aurélio de Góes Monteiro, respeitado por seus pares, planejou as operações de tomada do poder. Sua estratégia era aliciar os capitães e subalternos das unidades oficiais e leais ao governo e convencê-los a mudar de lado, o que deu muito certo. Todo o Norte do país estava com os golpistas e os rebeldes passaram a contar com uma grande força militar de sustentação.

No Rio Grande de Norte, Ceará, Maranhão, Alagoa e Sergipe não houve luta armada devido as adesões dos militares a AL. Já em São Paulo, Bahia, Pará e Distrito Federal, o governo mantinha a sua força, mas sofreu ataques armados.

quartéis até o fim do autoritarismo do governo contra os militares, particularmente no governo de Artur Bernardes (1922-1926), buscando também a moralização das eleições no país (Fausto, 1997, pp. 307-315).

⁵⁰ Maurício Paiva de Lacerda nasceu em Vassouras em 1 de junho de 1888 e morreu no Rio de Janeiro em 23 de novembro de 1959. Foi político, tribuno e escritor brasileiro. Destacou-se como defensor de operários comunistas e anarquistas. Informações retiradas de www.fgv.br/cpdac/acervo/dicionarios/verbete-biografico/mauricio-paiva-de-lacerda. Acesso em 10 de dezembro de 2017.

O movimento rebelde contou com a mobilização de trezentos mil soldados. E setenta mil soldados se deslocaram até Tamandaré, sul do estado de Pernambuco (Bausman 1962, p. 413). Os confrontos foram assim relatados:

Em Minas Gerais, todas as guarnições do Exército resistiram aos revoltosos. Entre os dias 3 e 8 de outubro, o quartel do Regimento de Infantaria, em Belo Horizonte, transformou-se no principal baluarte da legalidade no estado e foi bombardeado, dia e noite, por cerca de 4 mil homens da Força Pública — a rendição aconteceu somente na tarde de 8 de outubro. Devido à posição estratégica do quartel, o fogo de barragem das trincheiras e o impacto das granadas de mão, deixou a cidade em pânico. Correu o rumor de que os militares entrincheirados no Regimento dispunham de artilharia com potência para canhonear Belo Horizonte. E o pavor só fez crescer. Duas bombas legalistas foram atiradas de um aeroplano da aviação militar da Força Pública paulista, destinadas ao Palácio da Liberdade, sede do governo mineiro. Nenhuma acertou o alvo: a primeira caiu dentro do tanque de lavar roupas do terreiro do palacete vizinho; a segunda enterrou-se num canteiro da Praça da Liberdade, defronte à Secretaria de Segurança, e também não explodiu, para alívio dos mineiros [...]. A cantonada na Paraíba, a Aliança Liberal desfechou a ofensiva sobre os demais estados do Nordeste. Góes Monteiro moveu suas tropas, em ferrovia, na direção de São Paulo. As chances de êxito eram reais e, dessa vez, Getúlio Vargas jogou sua sorte na vitória da Aliança Liberal [...] assumiu o comando civil da rebelião e seguiu em frente com o comboio militar. Em Itararé, na divisa entre Paraná e São Paulo, estava previsto o maior e mais efetivo combate entre os rebeldes e as forças legalistas. A cidade, no interior paulista, abrigava um entroncamento ferroviário decisivo para os dois lados em conflito: os trilhos abriam caminho tanto para São Paulo quanto para o Rio de Janeiro [...]. Os dois lados simplesmente decidiram esperar pelo fim das chuvas torrenciais que dificultavam as operações militares e por uma melhor definição do clima político. Podia até ser uma decisão sensata, mas o militarismo estava exacerbado e o sentimento geral era de que o país vivia um enorme anticlímax (Schawarcz & Starling, 2015, pp. 364-365).

No Rio de Janeiro, do Palácio do Catete, o presidente Washington Luís declara tardiamente à nação, que seu governo estava sofrendo um golpe de Estado. As forças rebeldes caminhavam em direção ao Rio de Janeiro e por onde passavam, recebiam também a adesão da classe média e do povo, esmagados pelo desemprego e pela fome.

Washington Luís é convidado a deixar o governo por duas vezes e se recusa. Abandonado por alguns de seus Ministros e perdendo cada vez mais força política, foi deposto em 24 de outubro. Se tornou prisioneiro no Forte de Copacabana, partindo de lá para um exílio voluntário por quinze anos na Europa.

Então, a entrada triunfal de Getúlio Vargas no Rio de Janeiro, ocorreu em 3 de novembro de 1930. Foi instaurada, neste momento, A Junta Governativa Provisória⁵¹

⁵¹ Intitulada por si mesma de *pacificadora* e formada pelos generais Augusto Tasso Fragoso, João de Deus Mena Barreto e pelo almirante Augusto Isaías de Noronha (Basbaum, 1962, v. 2, p. 415).

(convocada para estudar e normatizar a Constituição do país), que alegando perigo de guerra civil, nomeia Getúlio Vargas Presidente provisório do Brasil, pondo fim à República Velha.

No entanto, os problemas não foram resolvidos. O que houve, na verdade, foi uma mudança de grupo no poder. “A aristocracia da terra era substituída pela aristocracia do dinheiro” (Basbaum, 1962, v. 2 p. 436); “[...] em 1930 não começara apenas o reino dos banqueiros, começara também o Império do dólar” (Basbaum, 1962, v. 2, p. 440).

Como primeira medida, Getúlio Vargas elimina os órgãos legislativos (federal, estadual e municipal), dissolve o Congresso Nacional, as Assembleias Legislativas Estaduais e Municipais e despede os políticos eleitos da Primeira República.

Getúlio Vargas dá início ao processo de centralização do poder, criando um Tribunal Especial para julgar os crimes do governo deposto. A essa junta foi conferido o direito de julgar sem defesa, mas nada foi encontrado para incriminar os antigos oponentes. O programa da Aliança Liberal foi logo esquecido frente a tantos problemas de reestruturação governamental, onde o principal objetivo era manter-se no poder (Basbaum, 1962, v. 3, p. 14).

A Era Vargas foi marcada pela presença dos tenentes nos principais cargos do governo, designados para assumirem o controle dos estados. Os postos de poder do país foram ocupados por pessoas não eleitas e os presidentes de estados (governadores), foram substituídos por interventores que censuravam a imprensa. A finalidade era anular a ação dos antigos coronéis, acabando com a influência política regional.

Sem pretensão alguma de promover eleições, Getúlio Vargas coloca em prática um amplo programa de reformas sociais, políticas e administrativas. Os decretos eram frequentes. Ele anistiou os tenentes, remodelou o exército e criou ministérios. Sobre a governança, Pomar (1999), esclarece:

Getúlio passou a legislar sobre impostos, moeda, câmbio, tarifas públicas, crédito e dívida dos estados e da União. Centralizou todas as decisões sobre política agrícola, industrial e financeira, comércio interno e externo, abastecimento e salários. Criou o Conselho Federal de Comércio Exterior, um novo código de Águas e Minas e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (Pomar, 1999, p. 10).

Os representantes de São Paulo, líderes do PRP, objetivando a tomada do poder iniciam uma ampla propaganda contra o Governo Provisório, reivindicando autonomia política e promulgando as ideias regionalistas. Juntava-se a eles as oligarquias antigas

dominantes, o empresariado, a classe média e a oligarquia rural paulista que reclamavam a convocação de uma nova Assembleia Constituinte. A partir desse movimento, do mês de julho ao mês de setembro, teve origem a chamada Revolução Constitucionalista de 1932.

Getúlio Vargas, para acalmar os ânimos alterados, passa a adotar um novo código eleitoral moderno e democrático. Criou a Justiça Eleitoral e adotou o voto secreto em sala indevassável. Os juízes passaram a ser responsáveis pela fiscalização, apurações e contagem de votos e as mulheres ganharam lugares como candidatas e eleitoras. Apesar disso, a fé na democracia parecia ser sonho distante, como realmente o foi.

No processo eleitoral, devido ao desgaste gerado pelos paulistas, as principais figuras militares do governo perderam espaço político, e em julho de 1934, uma nova Constituição foi promulgada, ao mesmo tempo que Vargas era eleito presidente pela Constituinte (Pomar, 1999, p.15).

Getúlio Vargas era um articulador e desenvolveu inúmeras ações para se manter no poder. Schwarcz & Starling (2015), esclarecem:

[Getúlio Vargas] conduzia a política quase como um negócio; seguia as próprias regras e realizava combinações políticas aparentemente improváveis, mas que lhe serviam para manter o mando [...]. Seus expedientes mais comuns incluíam distribuir vantagens e compensações, procrastinar soluções definitivas até que o tempo lhe oferecesse a ocasião propícia para decidir e equilibrar-se como árbitro das disputas na coalizão de forças que sustentavam seu governo (Schwarcz & Starling, 2015, p. 368).

A conciliação do governo com a elite, deixou frustrados a juventude e os grupos sociais que apoiaram a revolução de 1930. A Aliança Nacional Libertadora (ANL) acabou por angariar os insatisfeitos se transformando em num movimento popular.

Fascismo, comunismo e oligarquia tentavam disputar o poder. Getúlio, publicamente se coloca contra o comunismo e persegue seus adversários políticos. O militarismo se divide em três. A favor de Vargas, sem Getúlio Vargas ou contra Vargas (Pomar, 1999, p. 18).

Em 9 de julho, as forças opositoras enfrentaram-se. A guerra começou favorável a São Paulo, já que estavam convencidos de que Rio de Janeiro, Minas Gerais e o Rio Grande do Sul adeririam ao movimento contra Getúlio Vargas.

A comoção paulista contra o governo de Getúlio Vargas foi enorme. A população contribuía e a participação das mulheres paulistas, foi enorme.

A "causa paulista" foi abraçada com um fervor cívico que ainda não se conhecia no estado, e o entusiasmo feminino superou as expectativas: milhares de mulheres, ricas e pobres, doaram suas joias atendendo ao chamado da campanha Ouro pelo Bem de São Paulo, lançada sob o pretexto de conseguir lastro para pagar os custos de guerra. Entre julho e setembro, por volta de 90 mil alianças de casamento foram entregues ao governo estadual, por suas proprietárias, para serem derretidas (Schwarcz & Starling 2015, p. 370).

Getúlio, contando com a astúcia de Góes Monteiro, organizou a reação. Defendeu o Rio de Janeiro e extinguiu as tentativas de golpe militar na capital. Convocou oitenta mil homens do Exército e da Marinha. Com dez mil soldados a mais que os paulistas, cercou o estado de São Paulo com forte artilharia sobre os rebeldes. O porto de Santos foi fechado e, em 1^o de outubro de 1932, os rebeldes de São Paulo renderam-se.

Vargas primeiro acertou as contas: prendeu os rebeldes, expulsou oficiais do Exército, cassou os direitos civis dos principais implicados no levante, despachou para o exílio as lideranças políticas e militares do estado, mandou reorganizar a Força Pública e reduzi-la ao status de órgão policial. A elite paulista estava derrotada. Sem muito alarde, Vargas também consolidou sua aliança com os militares, cimentada em torno de duas promessas de médio e longo prazo: reequipar o Exército e criar uma indústria bélica nacional. Depois disso, negociou com os derrotados: nomeou um interventor civil — e paulista — para o estado, instruiu o Banco do Brasil a assumir os bônus de guerra emitidos pelos bancos de São Paulo e confirmou a convocação para a Assembleia Constituinte, fixando o calendário eleitoral para 3 de maio de 1933 (Schwarcz & Starling, 2015, p. 371).

A Carta de 1934, elaborada por Francisco Campos, deu maiores poderes ao Executivo, adotando medidas democráticas e criando as bases da legislação trabalhista. Por meio dessa resolução, e com o apoio da maioria do Congresso, Getúlio Vargas garantiu mais um mandato.

A nova Constituição, refletia ao mesmo tempo, propostas democratizantes e antidemocráticas. Por um lado, demonstrava um esforço para o desenvolvimento das instituições políticas por meio de um processo eleitoral mais amplo; por outro, manteve a mesma estrutura agrária, preservando os trabalhadores rurais fora da proteção trabalhista. O Estado podia deportar estrangeiros politicamente perigosos e o Executivo adquiria plenos poderes com o Estado de Sítio. A censura foi instaurada fortemente e os analfabetos continuaram sem direito ao voto. Apesar disso tudo, a Constituição ainda era um avanço, pois começava a sinalizar o direito à cidadania (Schwarcz & Starling, 2015, p. 372).

No segundo mandato, de 1934 a 1937, o Governo Constitucional dividiu-se em duas frentes políticas: fascista, que adotava um conjunto de preceitos político-sociais totalitário

introduzidos na Itália por Mussolini e era defendida pela Ação Integralista Brasileira (AIB); e a frente democrática, representada pela Aliança Nacional Libertadora (ANL), que era favorável à reforma agrária, à luta contra o imperialismo e à revolução por meio da luta de classes.

No mundo, a democracia perdia lugar. Os ditadores assumiam o poder, e na Alemanha em 1933, Hitler com o Partido Nazista, enterrava de vez a esperança democrática, assumindo uma postura governamental totalitária, desencadeando a intolerância, cultivando o militarismo, o domínio de poder governamental, armando-se para a guerra e deflagrando a política de genocídio (Nosso Século, 1980, p. 116).

No Brasil, o primeiro partido político das massas foi a Ação Integralista Brasileira (AIB), que ganhava muitos adeptos. Em 1934, quarenta mil integralistas marcharam nas ruas de São Paulo despertando a curiosidade da população. Em 1937, a Ação Integralista Brasileira já reunia de cem mil a duzentos mil integrantes, incluindo os oficiais do governo.

Os integralistas, compostos por militantes desacerbados, montaram uma estrutura paralela de governança, criando milícias, investindo em propagandas e fazendo assistencialismo. Eram financiados pela embaixada italiana e produziam um fascismo italiano de forma abasileirada (Schwarcz & Starling, 2015, p. 373).

Getúlio Vargas, mesmo com alguns ideais integralistas, impetrando valores nacionalistas e convocando a população ao ideal corporativista, não queria perder a presidência, mas se sentia ameaçado. Resolveu, então, usar o aparato da AIB para aniquilar as foças da Aliança Nacional Libertadora (ANL)⁵² e dos comunistas⁵³.

Em 1935, foi preparado no Teatro João Caetano, o evento de instalação da ANL, e dez mil pessoas compareceram. Encerrada a festa, Carlos Lacerda pega o microfone e anuncia o nome de Luís Carlos Prestes para Presidente de honra da ANL. O nome de Prestes, associado à presidência da ANL, foi uma jogada política que acabou dando certo.

⁵² A ANL surgia assim sob o duplo signo de uma contraofensiva, contra o nascente integralismo, pela defesa das liberdades políticas ameaçadas e ainda, pela luta desse prolongamento dessa liberdade em direção a um governo popular (Bausman, 1962, v. 2, p. 70).

⁵³ O Partido Comunista era uma pequena organização clandestina, com pouca inserção social e que se dispunha a organizar as frentes populares frente às ordens estabelecidas. Voltava-se para o proletariado, falando de revolução operária e camponesa, desligado de outras camadas sociais interessadas em uma transformação do regime (Bausman, 1962, v. 2, p. 71).

Prestes, havia voltado do exílio ao Brasil e com larga experiência comunista russa, promove com a associação do Partido Comunista, levantes armados contra as forças do governo de Getúlio Vargas.

Depois dos comícios de grande sucesso que angariavam aderências populares, Getúlio Vargas, para silenciar o movimento, baixou um decreto e fechou a ANL, colocando-a na clandestinidade. Em retaliação, Carlos Prestes, orientado pela Internacional Comunista de Moscou, escreveu um manifesto inflamado e agressivo, que foi lido por Carlos Lacerda. O discurso convocava a população para a luta contra o governo fascista de Getúlio Vargas, por um governo popular nacional revolucionário, reiterativo e enfatizando a ANL como única possibilidade para acabar com o imperialismo de governança utilizando lutas armadas.

Em 1935, alguns comunistas brasileiros iniciaram revoltas dentro de instituições militares nas cidades de Natal (RN), Rio de Janeiro (RJ) e Recife (PE). Devido à falha de articulação e de adesão de outros estados, a chamada Intentona Comunista foi facilmente controlada pelo governo. Prestes ficou preso em isolamento por nove anos e sua companheira, Olga Benário, foi deportada para a Alemanha e morta num campo de extermínio.

A população apavorou-se com os enfrentamentos. Depois de bombardeios aéreos, os rebeldes foram encurralados e Getúlio Vargas conseguiu aniquilar a resistência. Por causa dessas iniciativas, Getúlio Vargas, ganhando o apoio das elites, coloca o Brasil em estado de sítio (estado de guerra) por noventa dias. De novembro a maio de 1936, essa medida foi reeditada inúmeras vezes. O Presidente passa a governar com mãos de ferro, retirando direitos dos cidadãos, torturando e prendendo qualquer pessoa que fosse considerada subversiva ou suspeita de conspiração (Pomar, 1999, p. 17).

A citação abaixo, mostra os momentos de tensão sofridos pelo escritor Graciliano Ramos, na época que foi preso pelo governo de Getúlio Vargas:

Com as cadeias abarrotadas e navios de guerra da Marinha do Brasil transformados em prisão flutuante, os julgamentos foram sumários, as chances de defesa, reduzidas, e os condenados, enviados para os presídios da Ilha Grande e para Fernando de Noronha. Apanhado no arrastão repressivo em março de 1936, em Maceió, o escritor Graciliano Ramos, um dos inúmeros simpatizantes do Partido Comunista no Nordeste, foi embarcado no porão de um navio para o Rio de Janeiro e, em seguida, enviado para a Colônia Correcional da Ilha Grande, onde permaneceu preso, sem acusação formal, até janeiro de 1937. Em liberdade, Graciliano escreveu *Memórias do cárcere privado*, o mais contundente relato da violência desmedida gerada pelo governo Vargas. Publicado somente após sua morte, em 1953, o livro arrancou do anonimato os companheiros de cadeia, registrou o duro aprendizado do intelectual na prisão, revelou o processo de degradação produzido pelo sistema carcerário: ‘Aqui não há direito’, dizia o encarregado dos presos da Ilha Grande. ‘Escutem. Nenhum direito. [...] Atenção. Vocês não vêm corrigir-se, estão ouvindo? Não vêm corrigir-se: vêm morrer’ (Schwarcz & Starling, 2015, pp. 377-378).

Muitos brasileiros foram mortos neste período. E o alarde que se fazia sobre os comunistas era enorme. O intuito, era apavorar a população contra qualquer forma de resistência.

Por causa da sua força política, Getúlio Vargas consegue anular a nova eleição presidencial que deveria acontecer em 1937, anunciando outra calamitosa tentativa de golpe comunista, que ficou conhecida como Plano Cohen. Uma denúncia forjada pelo próprio governo foi a público, veiculando que um plano tático dos comunistas teria sido descoberto e que Moscou, estaria preparando um golpe para incendiar prédios públicos, realizar saques e fuzilar civis no Brasil. Os brasileiros ficaram aterrorizados. Dois meses, com esse discurso, foram suficientes para Getúlio Vargas angariar o apoio que necessitava da população e manter-se no poder.

Em 10 de novembro de 1937, Getúlio cercou o Congresso, desarticulou os políticos, colocou a polícia militar nas ruas e adotou nova Constituição, conhecida como “Polaca” (por ter sido inspirada na Constituição da Polônia, de tendência fascista), engavetando a Constituição de 1934. Em 1938, já com o poder estadual aniquilado, num ato simbólico, Getúlio Vargas queima as bandeiras estaduais, transformando o poder central em única unidade nacional (Pomar, 1999, p. 19). Getúlio suspendeu todos os direitos civis e instaurou um golpe de Estado, por ele anunciado em cadeias de rádio como *Estado Novo*, permanecendo no poder de 1937 a 1945.

O discurso do Estado Novo, era de que cabia ao Estado organizar a sociedade através de ações que propiciassem a retomada do crescimento do país. Copia o nome do golpe e alguns dos princípios de governança de Salazar, em Portugal (1932):

[...] liderança única; a representação de interesses de grupos e classes sociais num arranjo corporativo, isto é, sob a forma de uma política de colaboração entre patrões e empregados, tutelada pelo Estado; a crença na capacidade técnica posta a serviço da eficiência do governo e acompanhada da supressão do dissenso (Schwarcz & Starling, 2015, p. 380).

O golpe de Getúlio Vargas foi organizado junto aos militares e teve apoio de grande parcela da sociedade, pois desde o final de 1935 o governo reforçava sua propaganda contra os comunistas, alarmando e aterrorizando o povo. Na verdade, o Presidente já se preparava para a centralização política, que desde então passa a adotar.

A partir de novembro de 1937, Getúlio Vargas impôs a censura aos meios de comunicação, reprimiu a atividade política, perseguiu e prendeu seus inimigos políticos, adotou medidas econômicas nacionalizantes e deu continuidade à política trabalhista com a criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), além de publicar o Código Penal e o Código de Processo Penal, todos em vigor atualmente. Getúlio Vargas foi responsável também pelas concepções da Carteira de Trabalho, da Justiça do Trabalho, do salário mínimo e pelo descanso semanal remunerado, além de outros benefícios destinados aos trabalhadores.

O principal acontecimento na política externa foi a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial contra os países do Eixo, fato responsável pela grande contradição do Governo Vargas, que dependia economicamente dos EUA e fazia uma política semelhante à alemã.

No ano de 1943 foi organizada a Força Expedicionária Brasileira (FEB), destacamento militar que lutaria na Segunda Guerra Mundial. Um ano depois, as tropas começaram a ser enviadas, inclusive com o auxílio da Força Aérea Brasileira (FAB). “Na primeira metade de 1944, oficiais brasileiros foram mandados para os Estados Unidos para receberem instrução militar” e logo depois foram enviados para a guerra (Lochery, 2014, p. 290).

A derrota das nações nazi-fascistas, em 1945, fez surgir a oposição ao governo de Getúlio Vargas, e a batalha pela democratização no país ganhou força. O governo foi obrigado a indultar os presos políticos, além de constituir eleições gerais. Getúlio foi deposto, apesar de ter aceitado convocar uma Assembleia Constituinte.

Rumores de roubo durante o governo e a nomeação do seu irmão para chefe de polícia, causaram tumultos entre militares que se associaram aos oposicionistas, armando o golpe militar (Lochery, 2014, p. 355).

Em 2 de dezembro de 1945, as eleições presidenciais foram realizadas e o sucessor de Getúlio Vargas foi o General Eurico Gaspar Dutra⁵⁴. Chegava ao fim a terceira fase da Era Vargas. “Enquanto Dutra prestava juramento tornando-se o primeiro Presidente eleito de forma democrática no pós-guerra, Getúlio Vargas, ex-presidente transformado em influenciador, orquestrava o seu próprio regresso político” (Lochery, 2014, p. 361).

Em 3 de outubro de 1951, no entanto, Vargas retorna à presidência pelo voto popular, mas, em 24 de agosto de 1954, Getúlio Vargas se suicida com um tiro no coração, uma vez que sofria outra forte pressão política para destituí-lo da presidência.

Apesar de todos os problemas políticos ressaltados, Getúlio Vargas ficou conhecido entre os brasileiros como o “pai dos pobres”. Ainda hoje é reconhecido como um dos melhores presidentes que o Brasil já teve.

O legado de Vargas é esclarecido por Lochery (2014):

Sob a influência de Vargas, o Brasil tornou-se poderoso como nunca tinha sido: nos planos industrial e militar e, em certa medida também no plano geopolítico. As elites do Brasil – os líderes militares, políticos, magnatas, dos negócios e das indústrias – beneficiaram enormemente com esses progressos. Mas para o brasileiro comum, que continuava a debater-se com os preços elevados e a estagnação dos salários, o ‘pai dos pobres’ viria revelar-se um patriarca frio e distante [...] Com a Segunda Guerra Mundial, Vargas transforma o Rio de Janeiro de forma drástica a ponto da capital ficar irreconhecível [...]. A Bahia de Guanabara revelou-se porta de entrada para todo país [...]. Novos aeroportos internacionais haviam sido construídos e instalações portuárias redimensionadas [...]. As ligações ferroviárias com o resto do país melhoraram de modo incomparável e o crescimento da produção nacional de aço permitia a construção de arranha-céus que se elevavam sobre a cidade. Essas mudanças deram-se tanto à Segunda Guerra Mundial, quanto ao homem que governou o Brasil em tempos de guerra. E, em grande parte, graças as oportunidades proporcionadas pelo conflito, o Brasil e sua capital, deixam de ser considerados entrepostos coloniais à margem da civilização. O Brasil podia estar ainda a espera da chegada de seu futuro; mas, na altura em que Vargas foi sepultado, pelo menos a sua capital viveu no presente (Lochery, 2014, pp. 381-382).

O Brasil que Villa-Lobos encontrou ao retornar da sua segunda temporada na França, foi retratado neste capítulo, no qual mostramos as conjunturas que o compositor precisou enfrentar para viabilizar seu projeto de música nas escolas. Deve-se lembrar que era uma época bastante tumultuada, de guerras, de muitas divergências em todas as áreas do país, e que a pluralidade frenética na cultura, acabava por fomentar uma atmosfera intranquila, de

⁵⁴ Em 1945, Getúlio Vargas é derrubado do poder e o Brasil passa por um período democrático, quando são realizadas eleições livres e o General Eurico Gaspar Dutra é feito presidente da República.

diversidade, de insatisfação popular e de medo. A necessidade de civilizar o povo (pensamento dos intelectuais e do governo), era adotado em todas as frentes políticas-sociais e devido as conjunturas serem voltadas para a questão da nacionalidade, para a industrialização e para o crescimento econômico, o período acabou por investir em um projeto cultural-artístico que despertasse as esperanças de um Brasil mais rico, mais educado e com mais cultura para os excluídos, onde de maneira pacífica, fosse apaziguada e contida qualquer insatisfação popular contra o governo.

A ideologia de Vargas, contaminou fortemente a população brasileira que o enaltecia. Paranhos (1999), esclarece:

De fato, no discurso mítico do trabalhismo, o mito de doação ocupou lugar central. Getúlio Vargas, o líder populista de maior prestígio que o Brasil já conheceu, teve sua trajetória política particularmente associada à “outorga” das leis “protetoras” do trabalho, ponto de honra na imagem popular que dele se projetou. O mito da doação se propagou com maior intensidade, principalmente a partir do “Estado Novo”, e pela sua difusão tentou fazer crer, que a legislação social não passaria de uma dádiva caída dos céus getulista sobre a cabeça dos trabalhadores brasileiros (Paranhos, 1999, p. 23).

Villa-Lobos, apesar de associar-se a Vargas, esteve também contextualizado com os ideais educacionais da Escola Nova. Dentro das possibilidades encontradas, considerando as emergências e a produção desta época, seu projeto divide opiniões entre defensores e oponentes.

O projeto de Villa-Lobos é fruto da educação que ele recebeu, percorreu, vivenciou e propagou. O tempo histórico em que estava inserido, foi fator determinante para a sua linha de ação e por causa do espírito nacional fortemente instalado no período, essa ideologia perpassou todas as instâncias brasileiras. Villa-Lobos é fruto e semente desse pensamento, sendo influenciado e influenciando o Brasil.

Segundo Viana (2010), “Toda sociedade produz uma mentalidade dominante, constituída por interesses, valores, concepções, sentimentos, moral etc., que é a base da formação das ideologias” (Viana, 2010, p. 28).

Para encaixar Villa-Lobos dentro do texto e do contexto político que viveu, Lukács (como citado em Viana 2010), fecha este capítulo já anunciando o próximo. Assim, ele reflete sobre como historicamente os processos sociais e de dominação (reforçados pelo capitalismo), elegem conceitos de verdade para determinar a produção e a atuação das pessoas. Os

interesses da classe dominante ganham supremacia sobre todas as formas de saber e de conhecer o mundo, envolvendo os indivíduos num complexo emaranhado de nexos e de articulações que veiculam em todos os lugares, predizendo o modelo de viver socialmente e de ser brasileiro.

Contudo, as classes capazes de dominação nem sequer devem ser todas postas no mesmo plano no que diz respeito à estrutura interna da consciência de classe. O que importa aqui é em que medida elas podem tornar conscientes das ações que devem executar e escutam efetivamente, para conquistar e para organizar sua posição dominante. Portanto, o que importa é a questão seguinte: até que ponto a classe em questão realiza ‘conscientemente’, até que ponto ‘inconscientemente’, até que ponto com uma consciência ‘correta’, até que ponto com uma consciência ‘falsa’, as tarefas que lhe são postas pela história? Não são distinções puramente acadêmicas. Porque, independentemente dos problemas da cultura, em que as dissonâncias resultantes destas questões são de importância decisiva, o destino de uma classe depende da sua capacidade em discernir com clareza e resolver os problemas que lhe impõe a evolução histórica em todas as suas decisões práticas (Lukács, 1989, como citado em Viana, 2010, p. 42).

Neste engendramento de dominações, de consciência e inconsciência das classes, o capítulo a seguir anuncia-se.

O nacionalismo acontece como força conceitual advinda do velho mundo, apresentando-se no contexto brasileiro como soluções aos problemas do país. Villa-Lobos é o centro da questão musical, pois a sua genialidade criadora inaugura uma outra condição para a música de seu tempo histórico. Villa-Lobos, inserido em um contexto político tumultuado, cava oportunidades para fazer a música surgir na sociedade brasileira de maneira ampla, significativa e consolidativa. Implementa um outro espaço-tempo histórico de cultura e de música no Brasil.

Segundo Jardim (2016), o criador é aquele que encaminha ao caminhar a própria percepção do real como possibilidade aberta de criação, anunciando e necessitando ao mesmo tempo, das questões e das buscas que o próprio real como real, já contém.

Um criador é aquele que, ao que o real não pode deixar de, ao real, dar-lhe encaminhamento, de encaminhá-lo e, desse modo, responder aos apelos deste mesmo real desenvolvendo e devolvendo, a partir de sua sensibilidade, como criação e das possibilidades que lhe foram outorgadas desde o real, uma interferência neste mesmo real. Essa compreensão parece ter se desencaminhado em nossos dias (Jardim, 2016, manuscrito, pp. 1-2).

Villa-Lobos, então, é a própria manifestação do real, pois toma a música como sentido e como resposta sensível deste real. Assim, o trabalho de Villa-Lobos nos seus campos de

atuação, movia o real para um novo espaço tempo inaugural. O espaço criativo. Quer como músico, compositor, regente ou educador, Villa-Lobos transformou uma realidade musical em outra. Moveu multidões, angariou fundos, modificou a realidade educacional e acima de tudo agiu segundo suas crenças e costumes, fora da institucionalização e das determinações vigentes. Por isso, suas obras eram refutadas pelo público e pelos críticos da época, porque os modelos predominantes, estéticos e culturais engendrados pelos referenciais acadêmicos, foram remodelados para a aproximação direta com a cultura popular, quebrando a hegemonia da classe dominante e inserindo os menos favorecidos num outro contexto existencial.

A seguir, apresentamos o Nacionalismo como força expressiva das nações, que gera em cadeia um pensamento fortemente engendrado na supremacia da exclusão do outro em detrimento do fortalecimento de si mesmo.

No Brasil, isso não se deu de maneira diferente. Cópia da ideologia de outros países da Europa, o Nacionalismo brasileiro apresenta-se com anos de atraso, como forte expressão da busca de uma nacionalidade própria, onde todas as manifestações convergiam-se para a busca de uma identidade genuinamente brasileira.

I.2. O Nacionalismo brasileiro.

Abriremos o tema do nacionalismo com a seguinte citação de Anderson (2008, p. 28):

[...] se os fatos são claros, a explicação deles continua sendo objeto de uma longa discussão. Nação, nacionalidade, nacionalismo – todos provaram ser de difícil definição, que dirá de análise. Em contraste com a enorme influência do nacionalismo sobre o mundo moderno, é notável a escassez de teorias plausíveis sobre ele (Anderson, 2008, p. 28).

A princípio, essa tentativa de trazer a discussão sobre nacionalismo já demonstra que o conceito, apesar de ter sido utilizado durante dois séculos na política mundial, ainda hoje carece de definições.

Como esta tese não tem objetivo de percorrer todo esse período histórico no qual o nacionalismo se apresenta, o enfoque será sobre como o nacionalismo chegou tardiamente ao Brasil advindo do modelo europeu e carregando o mesmo pressuposto de valorização das coisas da terra em busca da modernidade.

Neste percurso, são apresentados as tensões e as problemáticas que se instauraram quanto a formação da identidade brasileira, onde Villa-Lobos como seu maior representante, inscreve-se na história como sinônimo de nacionalismo e de nacionalidade (Almeida, 2014, p.18).

Foi a partir da Revolução Francesa e da Revolução Industrial inglesa que o nacionalismo ganhou o Ocidente. Como forma de resgate nacional, deixou para trás o Classicismo e o Racionalismo iluminista, valorizando com o Romantismo, as questões nacionais e o passado como forma de resgate da cultura. Foi nessa época que os hinos nacionais se disseminaram com temas que enalteciam as questões particulares das pátrias-nações (Almeida, 2014, p. 34).

As identidades nacionais vão sendo construídas a partir dos discursos governamentais que promulgam soluções para os problemas do país.

As identidades nacionais não são fatos naturais, mas construções. A lista de um elemento de base de uma construção nacional é hoje bem conhecida: ancestrais fundadores, uma história, os heróis, uma língua, monumentos, certas paisagens e um folclore. Sua *mise-au-point* foi a grande obra comum realizada na Europa durante os últimos dois séculos. O militantismo patriótico e as trocas transnacionais de ideias e de saberes criaram identidades bem específicas, mas similares na sua diferença, forma de organização política estreitamente ligada ao desenvolvimento do capitalismo industrial, a nação fundou sua legitimidade sobre o culto da tradição e a fidelidade a uma herança coletiva. A exaltação do arcaísmo acompanhou a entrada na modernidade (Thiesse, como citado em Maia, 2005, p. 4).

Deste modo, o nacionalismo é uma construção ideológica que visa criar identidade pela similaridade aniquilando as diferenças.

O culto à tradição provoca um sentimento de união de pessoas que se identificam com o mesmo passado e que possuem as mesmas raízes. Ao Estado-soberano cabe defender os interesses da nação e contribuir para o seu desenvolvimento, defender o território e unir o povo.

O orgulho do cidadão despertado pela sua identificação com a própria terra, é valorizado quando acima dos problemas de classe e das diferenças entre grupos, estão os interesses da nação.

Segundo Machado (2011), a Europa adota o nacionalismo como um espaço de domínio que se volta para a própria erudição. Neste sentido, a identidade estava relacionada ao sentimento de inferioridade cultural, manifestada no desejo de formar um discurso próprio

que promovesse a consistência teórica com dignidade e inteligência emocional (Machado, 2011, p. 128).

Neste contexto, enaltecer a cultura é desenvolver as bases necessárias para que o povo se identifique com ela, criando pertencimento aos símbolos nacionais, tais como a língua, as crenças, os costumes, a hereditariedade etc.

O nacionalismo então, concentra-se em desintegrar a autonomia local e regional em função da nacional através da centralização política, da penetração das relações de mercado, do aumento da mobilidade geográfica e social e da difusão da homogeneidade cultural (Breuilly, 2015, p. 156).

O nacionalismo tende a aflorar um sentimento consciente de um grupo advindo de outro grupo dominante. Logo, provoca um sentimento de fidelidade aos ideais do país promovendo a solidariedade para com os iguais, que não se rebelam uns contra os outros.

Quanto mais nivelado é o engendramento étnico, de língua, de cultura e de educação, mais forte é o sentido de nacionalismo.

Contudo, Krishnamurti (2010), faz a seguinte crítica:

O nacionalismo provoca divisão entre povos, classificações e destruição [...] Interna e psicologicamente essa identificação com algo maior, com o país, com a ideia, é uma forma de auto expansão. Morando em uma vila ou em uma grande cidade, qualquer que seja ela, não sou ninguém, mas se me identifico como que é maior, com o país, se digo que sou hindu, isso infla minha vaidade, me dá satisfação, prestígio, uma sensação de bem-estar [...] essa auto expansão cria também conflito e luta entre as pessoas (Krishnamurti, 2010, p. 180).

A reflexão de Krishnamurti (2010), chama a atenção para a questão separatista que o nacionalismo provoca. Se a identificação é acima de tudo com o país, por ele se é capaz de qualquer coisa. Guerras são travadas sob essa bandeira na qual o domínio preponderante de uma cultura sobre outra é disseminado.

Já a auto expansão acaba sendo o reflexo das frustrações internas das pessoas. Pertencer a um grupo é sentir-se incluído. O sentimento provocado pelo nacionalismo gera uma insensatez que desliga as pessoas do conjunto de todos os seres humanos (humanidade) portanto, um conjunto maior para ligá-las a outro conjunto mais específico menor, que é o pertencimento com a igualdade, com o que é de valor para um determinado grupo próximo, como por exemplo com os pertencentes de uma nação.

Esse sentimento, gera a sensação de haver um destino único no qual a cumplicidade entre todos do grupo é fortalecida. A suposta igualdade de direitos, de deveres, de oportunidades e de crescimento promovem a participação conjunta e de proteção entre os integrantes de um mesmo grupo.

O nacionalismo brasileiro emergiu advindo da ideologia de outros lugares da Europa do século XIX, tentando caracterizar-se como uma postura nova e moderna na consolidação da soberania nacional e da identidade do povo brasileiro. Lúcia Lippi de Oliveira, esclarece:

O Estado Novo oferece um exemplo significativo de construção de identidade na medida em que, nesse período da história brasileira, foi explicitado o trabalho simbólico de inúmeros intelectuais, ideólogos do regime, ocupados em definir e implementar uma política que expressasse, que representasse, que produzisse a unidade nacional. Essa marca aparece nos campos já conhecidos da Educação, da Educação Física, das festas e comemorações, da defesa do patrimônio histórico [...] (Oliveira, 2008, p.14).

A construção da identidade visava reforçar também, a neutralidade de conflitos históricos, de harmonização das diferenças, como se o tempo tivesse depurado toda diversidade existente da fusão das três raças raízes (branco, índio e negro) (Wisnik, 1983, pp. 22-23).

Nesse sentido, a linguagem dos sentimentos é trabalhada a partir da disposição literária, trazendo ao seu lado um projeto musical que priorizava a capacidade de representar, narrar e descrever imagens.

No campo da música popular era enfocada uma estilização de motivos populares diversos, fazendo convergir elementos de várias proveniências (diversidades), para uma única síntese nacional (unidade) (Wisnik, 1983, p. 5).

Machado (2011), chama a atenção para o pensamento regenerativo que no Brasil é adotado: “No Brasil, no entanto, as supervalorizações das coisas nacionais se uniam ao discurso homogêneo, firmando a ideia de que a raça ‘nova’ formaria o ‘homem novo’. O mito da nacionalidade fundamenta-se então pela ‘paixão’ pelas coisas da terra” (Machado, 2011, p. 129).

Resumindo: A grande meta do nacionalismo era fabricar as linguagens nacionais que provocavam a identificação com a realidade de um povo e que pudesse ser compreendida por este mesmo povo. Investiu-se então, na construção de uma nova visão da identidade

brasileira, na qual a ideia de uma nova raça forte e criativa oriunda da miscigenação, aniquilava a discriminação anteriormente sofrida na gênese da formação do povo brasileiro.

O nacionalismo musical deriva do conceito geral de nacionalismo e foi adotado para afirmar a identidade nacional através da tradição. Podemos exemplificar a forte tendência musical do período para os poemas sinfônicos, para a música programática e para o folclore.

Desse modo, de forma geral, o nacionalismo musical apresenta sua raiz no séc. XVII:

Nacionalismo Musical é o termo aplicado ao movimento musical de meados do séc. XIX, que defendia a incorporação de termos nacionais característicos à música. A expressão da nacionalidade em música é mais antiga do que isso: teóricos e compositores do séc. XVII e XVIII, por exemplo, tinham bastante consciência dos aspectos da sua música que refletiam a nacionalidade, e no fim do séc. XVIII, em especial na Grã-Bretanha, os compositores incorporavam melodias folclóricas (ou supostamente folclóricas) à sua música [...]. Não obstante, o propósito do movimento nacionalista de meados do séc. XIX era uma tentativa mais consciente de afirmar a tradição nacional (Dicionário Grove de Música, 1994, p. 641).

No Nacionalismo, as tentativas conscientes de afirmar a tradição nacional são adotadas pelos intelectuais do período sem parcimônia, passando a utilizar o conceito com o sentido de evolução na política e na cultura, interferindo diretamente na formação de uma consciência nacional.

Segundo Viana (2010, p. 18), “o conceito de ideologia surge com Destutt de Tracy que buscava criar uma nova ciência: a ciência das ideias”. Passando por várias tendências na compreensão do fenômeno ideológico, o autor enaltece a contribuição de Marx:

Uma das grandes contribuições intelectuais de Marx foi mostrar que existem representações ilusórias da realidade, bem como que uma versão sistematizada delas é produzida pelos ideólogos. Isto é, que a classe dominante sustenta todo um grupo social voltado para criar uma falsa consciência sistemática da realidade e assim facilitar o processo de dominação de classe. Não perceber a existência da ideologia e seu papel é algo extremamente contrário à perspectiva do proletariado, pois impossibilita a percepção da existência da falsa consciência e dos interesses que estão por trás dela (Viana, 2010, p. 23).

Neste sentido, a classe dominante forja uma falsa consciência da realidade para continuar a dominar. O nacionalismo musical brasileiro “utiliza a música em três funções: a descritiva (poema sinfônico), a nacionalista (folclore brasileiro) e a cívica (hino nacional)” (Wisnik, 1983, p. 28).

Como o nacionalismo musical, à classe do proletariado é ligada e integrada ao pertencimento social pela ideia de civismo. “A função social da música ganha preponderância sobre a criação do artista, pois a música ganha uma direção traçada no manejo das fórmulas conhecidas [...] e os fatores externos dominam totalmente os internos” (Wisnik, 1983, p. 28).

Deste modo, a música passa a ser ideológica desvalorizando a criação livre.

Villa-Lobos foi reconhecido como principal expoente do nacionalismo e também como modernista. O Villa-Lobos mutante é fruto também de vários fatores que se apresentam no momento de sua criação, de escolhas pessoais, de posição estética própria, estilística e de formação originária dentro de um contexto histórico já estabelecido.

No caso de Villa-Lobos, sendo ele autodidata, muito mais genial do que possa declarar, ele se configura entre tantos outros como expoente de ação e de reação da brasilidade de seu povo considerado sem identidade:

Direi que, no caso de Villa-Lobos, ele parece ter sido influenciado, como carioca, em grande parte, por impactos sociais, e direi que esses impactos sociais se tornaram nele sócio-musicais. É um assunto para um estudo detalhado do que se pode chamar, ao lado de uma sócio-lingüística, uma sóciomusicalidade [...]. Vamos imaginar que, como sócio-músico, ele começou a absorver em si influências sócio-musicais vindas para um morador, como ele, quando plasticamente jovem, de um Rio de Janeiro, capital na época do Brasil, como sons não abstratamente porém sons sociais confluentes, que viessem a confluir nele, carioca, dando-lhe uma perspectiva trans-carioca, ultra-carioca, pan-brasileira. Villa-Lobos foi, decerto, assim, sócio-músico, um dos maiores compositores que o mundo tem visto, um pan-brasileiro supremo, não só carioca, não só do sul do Brasil, mas um pan-brasileiro que chegou a compreender os Brasis mais remotos, os mais remotamente gaúchos, os mais remotamente amazônicos (Freyre, como citado em Guérios, 2003, pp. 98-99).

Neste contexto, os fatos impactantes se configuram como geradores de uma atmosfera social que impermeiam os sentidos e as configurações culturais, provocando uma adequação de pensamentos e de condutas. Vejamos: Pouco antes da realização da semana de *Arte Moderna* de 1922, ocorre um fato interessante. O escritor Coelho Neto lança no Rio de Janeiro um desafio entre os compositores, para que eles criassem a música do poema-sinfônico intitulado *Brasil*, cuja poesia era de sua autoria.

O ganhador do concurso, além de receber uma quantia em dinheiro teria sua obra apresentada na abertura da exposição do *Centenário da Independência do Brasil*.

Wisnik (1983, p. 19), faz uma extensa análise desse poema, comparando-o ao movimento musical nacionalista do período, descrevendo-o e pontuando a política da

nacionalidade como “um produto da terra ainda que originário de germes exóticos”. A atmosfera dessa análise é a seguinte:

O poema-sinfônico de Coelho Neto retratava o Brasil desde a chegada dos portugueses até o *Centenário da Independência* contemplando os mais notáveis elementos da história. O índio era representado através da ânsia de amor da mulher e dos rituais guerreiros do homem. Os portugueses chegam em aves gigantes, entoando melodias meigas e simbolizando o saudosismo da terra natal. Nenhum efeito conturbador foi registrado.

Em seguida, a primeira parte do poema termina com a primeira missa, na qual Deus e o evangelho eram convidados a batizar a nova terra.

O segundo ciclo do poema-sinfônico tratava da exploração da terra, da catequese e da chegada do negro, unindo as três raças em uma só e enaltecendo a sensibilidade através desses cruzamentos raciais.

A terceira parte, ainda segundo Wisnik (1983), é o ciclo das lutas pela posse das terras, que culmina pelas forças adversárias na Inconfidência. O português passa a ser apresentado como vulturino e o sentimento de liberdade nasce no coração do nativo em todos os cantos do país até resultar na *Independência*. Depois, as experiências estrangeiras que tiveram interferência na expressão nacional ganham destaque e a alma brasileira é retratada a partir dessas junções.

O último ciclo, por fim, conduzia a uma representação triunfal da música. Wisnik (1983), interpreta que o poema de Coelho Neto apenas oferecia uma imagem eufórica do Brasil para ser admirada na Europa (Wisnik, 1983, pp. 17-19). E era o que todos os compositores queriam. Fazer sucesso na Europa.

Neste sentido, o nacionalismo brasileiro em sua primeira fase carrega na gênese de sua estrutura romantizada, uma imagem histórica, literária e musical de um Brasil sem tensões.

Neste cenário apresentado muitos intelectuais e artistas, colaboraram para o fortalecimento desta ideologia.

Mário de Andrade aparece como um dos principais expoentes do nacionalismo brasileiro, em defesa de uma identidade brasileira folclorista que não se concentrasse apenas no regional. Ele também defendia o civismo, construindo através dos discursos e das suas publicações, um passado mais positivo para o Brasil. Colaborou, mesmo que não intencionalmente, para o fortalecimento do Estado centralizado (Santos, 2009, p. 5).

Para Mário de Andrade (1987), “a música brasileira viveu até 1914, mais ou menos, ainda na subserviência da Europa” (Andrade, 1987, p. 162). Ainda de acordo com ele, “a pesquisa do caráter nacional só é justificável nos países novos, que nem o nosso (Brasil), ainda não possuindo na tradição de séculos, de heróis, uma constância psicológica inata” (Andrade, 1987, p. 184). Ele explica que:

[...]. Cada país, principalmente cada raça e cada civilização têm, no momento, suas exigências especiais e específicas, que dão para cada nação uma contemporaneidade nacional mais importante que a universal, que é vaga. Idealista e bastante inútil. E cada artista principiou por isso funcionando de novo em relação a essa contemporaneidade nacional, mais próxima dele, isso nós não fizemos em música, mais que acentuar o movimento nacionalista que, no séc. XIX principia criando as escolas nacionais. Hoje, a existência das três escolas universais, italiana, alemã e francesa não corresponde a nenhuma universalidade, não satisfaz ninguém. Existem um dilúvio de ‘escolas’ nacionais, sobre as quais as três citadas não tem senão a prevalência de tradição e duma organização social mais ampla. O músico português quer ser português, o brasileiro quer ser brasileiro, o polaco: polaco, o africano: africano [...]. O depois-da-guerra o que fez, foi generalizar rapidamente um espírito novo que veio justificar e dar expressão aos processos aparecidos nos dois decênios anteriores a 1914 (Andrade, 1987, pp. 183-184).

Mário de Andrade contrapõe as escolas universais valorizando a nacional e enfatizando que o povo é que se identificava com a particularidade de seu país.

Nesta época, a política de exclusão social era bandeira do governo e da classe dominante: “A arte, entendida como objeto de consumo, era moldada sob encomenda para uma elite que desejava desvincular-se do contexto social e cultural do país (Almeida, 2014, p. 126).

Em um contexto de pobreza, de analfabetismo, de pouca educação e de uma miscigenação que deveria ser apagada e não somente esquecida da história do Brasil, a elite brasileira arruma seus meios para dizimar os incômodos. Lévy- Strauss⁵⁵ faz um relato chocante que revela como as coisas aconteciam:

⁵⁵ Lévy-Strauss (1908 -2009), estudou em pesquisa de campo, os índios do Brasil Central no período de 1935 a 1939, e publicou em 1949 “As estruturas elementares do parentesco”, obra bastante reconhecida internacionalmente.

Quando hoje evoco estas palavras, elas me parecem inacreditáveis, mesmo na boca de um —grã-fino de 1934 e lembrando-me a que ponto a elite brasileira da época (felizmente, desde então ela mudou) tinha horror a qualquer alusão aos indígenas e, de maneira mais genérica, às condições primitivas do interior, a não ser para admitir – e inclusive sugerir – que uma bisavó índia dera origem a uma fisionomia imperceptivelmente exótica, e não essas poucas gotas, ou litros de sangue negro que já ia se tornando de bom-tom (ao contrário dos antepassados da época imperial) tentar fazer esquecer. Contudo, em Luiz de Sousa Dantas a ascendência índia não deixava dúvidas, e disso ele poderia facilmente se orgulhar. Mas, brasileiro de exportação que desde a adolescência adotara a França, ele perdera até mesmo o conhecimento do estado real de seu país, que fora substituído em sua memória por uma espécie de estereótipo oficial e elegante. Já que certas recordações haviam ficado, ele preferia também, imagino, denegrir os brasileiros do século XVI para desviar a atenção do passatempo predileto que fora o dos homens da geração de seus pais e até mesmo ainda do tempo de sua juventude: a saber, recolher nos hospitais as roupas infectadas das vítimas da varíola, para ir pendurá-las junto com outros presentes ao longo das trilhas (Lévy-Strauss, 1996, pp. 46-47).

A citação mostra claramente o movimento separatista discriminatório e aniquilante da supremacia de uma etnia sobre outra.

Villa-Lobos, com a música, traz a cultura popular para o centro da cultura e enaltece a simplicidade do povo, resgatando com sua criação, o espírito musical brasileiro da gente simples, resistente e machucada pela falta de pertencimento da sua própria existência no mundo.

Com o sentido de modernização que o Brasil passa a adotar, a classe baixa, insatisfeita e cansada de ser esquecida, começa a reivindicar melhores condições de vida.

[...] o nacional na música brasileira já vinha sendo internalizado, consciente ou inconscientemente, nas obras popular e urbana de centenas e centenas de artistas, em sua maioria homens pobres ou excluídos sociais, a partir dos fins do século XIX (Contier, 1998, p. 83).

Então, com a necessidade de incluir o homem do povo, cria-se o problema da adequação de um código a outro. A música passa a refletir e a servir à cultura, e nos anos de 1930 o nacionalismo musical brasileiro sofre forte influência de Mário de Andrade.

Segundo ele, a Música Nacional deveria passar por três fases: A fase da tese nacional, a fase do sentimento nacional e finalmente a da inconsciência nacional (Andrade, 1972, p. 153). “O compositor deveria colaborar para a determinação e para a normatização dos caracteres étnicos permanentes da musicalidade brasileira e colaborar no trabalho de formação da nacionalidade” (Neves, 1981, p. 45).

A música passa a refletir e a servir à cultura, e nos anos de 1930 o nacionalismo musical brasileiro se divide em dois grupos acadêmicos.

O primeiro deles liderado por Mário de Andrade, chamava-se *Tese Nacional* que objetivava a análise e o emprego do material folclórico pesquisado nas obras musicais.

O segundo grupo intitulado *Consciência Nacional*, era constituído por compositores menos programáticos que pensavam o nacionalismo pela essência popular, buscando uma legitimidade da linguagem do povo, para este mesmo povo (Neves, 1981. p.77).

Ambos se assemelhavam em dois aspectos. O primeiro, diz respeito ao academicismo rígido, no qual o tonalismo, bem como as tradições clássicas e românticas estavam enraizadas na maneira de produzir música. No segundo aspecto assemelhavam-se por não esclarecerem os procedimentos composicionais de utilização folclórica, mas apenas valorizavam a utilização parcial da música folclórica como parte fundamental da música nacionalista do período.

É claro que a produção nacional brasileira não se limitava a apenas dois grupos acadêmicos. No entanto, neles, o desconhecimento de outras técnicas composicionais e o apego às técnicas vigentes, contribuíram para que o nacionalismo perdesse o que de fato o fazia nacional: a identificação do povo com sua música, a retratação fiel desta música em outras realidades brasileiras e a valorização de qualquer música da cultura brasileira.

Neste contexto, Mário de Andrade adota uma produção nacionalista sob alguns aspectos, e o primeiro deles era a transformação de um tema popular para uma outra ordem artística nova, transportando o seu local de origem para o ambiente de concertos.

O segundo aspecto, era que ao transportar para as canções populares para ambientes eruditos, a música deveria justificar a sua inclusão neste novo plano de vivência musical, representando com integridade e eficiência a manifestação artística popular (Neves, 1981, p. 46).

Neste período, o papel dos intelectuais teve grande importância na formação da ideologia nacionalista:

Aos intelectuais e artistas coube a complexa tarefa de reinterpretar um Brasil, a partir de aspectos até então desconhecidos para muitos deles, num grande esforço para que o país pudesse livrar-se de uma vez por todas do ranço empoeirado do velho regime, a monarquia. Assim, juntamente com uma elite política, vários intelectuais, escritores e artistas produziram narrativas e imagens, contribuindo para a delimitação de uma fisionomia cultural singular, que tinha por intuito a definição de uma identidade nacional brasileira (Almeida, 2014, p.26).

No entanto, as posturas ideológicas eram fragmentadas e tangenciadas pela história, pela língua, pela estrutura política e pelas artes, onde a manifestação antropológica da população era construir um discurso normativo de soluções nacionais para os problemas do Brasil.

Para Neto (2011), o “mito da nacionalidade” e a “utopia modernista” serviam para definir o discurso atemporal de valores que dessem forma a uma nação (Neto, 2011, p. 125).

Desta forma, a cultura popular passa a representar o inconsciente coletivo da arte e só por ele se legitimava.

Mário de Andrade trabalhou incansavelmente para transformar a força emocional do nacionalismo em um gosto estético. Seu discurso enfatizava que “uma arte nacional não se faz com a escolha discricionária e diletante de elementos: uma arte nacional já está feita na inconsciência do povo” (Andrade, 1972, p. 15). Logo, fazendo parte intrinsecamente deste povo.

Para Neves (1981), o nacionalismo brasileiro na sua primeira fase, nada mais é que um nacionalismo nativista romântico:

Pode-se dizer que o nacionalismo brasileiro, que deriva do movimento modernista terá como diretividade estética as ideias de Mário de Andrade [...]. Se o movimento modernista pregava a busca da autonomia estética das artes, o nacionalismo que dele deriva não escapa, nem procura escapar à dominação dos elementos extramusicais, dos esquemas literários que dirigem a estruturação formal, o que denota uma certa incoerência de base. O nacionalismo não será, portanto, uma manifestação de purismo (como foram a literatura e as artes plásticas do movimento modernista), mas uma nova visão do nativismo romântico, apenas liberto das amarras do academismo e lançado para uma pequena técnica mais avançada. A força do pensamento de Mário de Andrade e sua força no terreno estritamente intelectual não bastou para afastar o nacionalismo brasileiro desta tendência romantizante que apenas substituiu a influência de Smetana, Dvorak, Tchaikovsky, Grieg e Brahms, pela de Bartok, Falla, Prokofiev e Stravinsky da primeira fase. Mas as generalizações são sempre perigosas, pois há muita diferença entre as concepções históricas de Villa-Lobos, Carlos Chaves, Roque Cordero ou Alberto Ginastera (Neves, 1981, pp. 48-49).

Neste cenário, Villa-Lobos aparece como modernista, pois era o compositor que mais era identificado com a renovação da época de 1922. Villa-Lobos utilizava nas suas obras: elementos do folclore, enriquecia as harmonias por superposição das tonalidades, inovando nas formas cadencias. Acreditava, como Mário de Andrade, na função da música como destino social e educativo, identificando-se com o seu povo e com o seu país. “Escrevo música brasileira porque me sinto possuído pela vida do Brasil, seus cantos, seus filhos e seus sonhos. Suas esperanças e suas realizações” (Presença Villa-Lobos, 1969, v. 4, p. 98).

As obras de Villa-Lobos posteriores a 1930, terá como característica a aceitação de um certo universalismo, que representa a síntese entre o particular e o geral, menos exagerado quanto ao etnocentrismo. Villa-Lobos aparece como compositor isolado, na passagem do nacionalismo primário para o nacionalismo modernista (Neves, 1981, pp. 55-56).

O primeiro grupo do nacionalismo modernista deriva das concepções de Mário de Andrade e refletia uma forte influência do Impressionismo que era de certa forma camuflada.

Defendiam a liberdade harmônica e a liberdade formal. Destacam-se os compositores: Luciano Gallet⁵⁶ (1893-1931), Oscar Lorenzo Fernandez (1897-1948), Francisco Mignone (1897-1986) e Mozart Camargo Guarnieri (1907- 1993).⁵⁷

Entre os nacionalistas de segunda e de terceira geração no Brasil, destacaram-se: Barroso Neto (1881-1941), Jaime Ovalle (1894-1955), Helel Tavares (1896-1974), Brasília Itiberê (1896-1967), Frutuoso Viana (1896- 1976), Antônio de Assis Republicano (1897-1960), João de Souza Lima (1898-1984) dentre outros.

A composição nacionalista no período foi forte, frutífera e voltada para o modalismo porque as canções folclóricas brasileiras são modais. As composições estavam divididas entre a funcionalidade descritiva e escolas neoclássicas. Embora não se tenha descrito a produção de cada compositor nesta tese, é fácil encontrar as partituras e as gravações de suas obras no comércio e na mídia. A orientação estética desses compositores era bem definida e derivavam para regionalismos primários, acabando por precipitar o afastamento desta escola nacionalista no Brasil (Neves, 19881, p. 76).

⁵⁶ Foi criador da Associação Brasileira de Música e foi diretor do Instituto Nacional de Música. (Neves, 1981, pp. 59-60).

⁵⁷ Vasta informação sobre a obra nacionalista destes compositores é encontrada em Neves, 1981 pp. 56-69.

De maneira geral a produção nacionalista no Brasil pode definir-se por: empregos dos valores contrapontísticos em substituição a melodia acompanhada e ao estilo harmônico estrito. As soluções polifônicas não eram criativas, ou seja, eram retomadas do tom em outro tom e em outro registro, comprometidos com a música tradicional. Na construção rítmica, superposições de figuras formavam blocos polirrítmicos. Na instrumentação, as grandes massas sonoras eram uma constância. Os compositores davam grande atenção a questão melódica e rítmica, mas não se preocuparam com os recursos instrumentais tipicamente brasileiros (instrumentos exóticos), que poderia ter sido de grande valia para as composições. Isso causou um afastamento com a estética dodecafônica.

O grupo de renovação, contrapõem-se a estas tendências, parte para a modificação desses valores, defendendo a liberdade de expressão e se apresentando sobre o nacionalismo populista. Neves (1981), faz uma crítica interessante a esta maneira de modernismo:

O Cultivo do regionalismo literário, o cultivo o romântico do tipo brasileiro (altamente caricaturado) foi um dos alvos favoritos do modernismo, enquanto que este mesmo modernismo incentivava o desenvolvimento exclusivo do nacionalismo musical pelo emprego da temática folclórica e de clara orientação regionalista (Neves, 1981, p. 83).

Surge então, o Grupo Música Viva, liderados por Koellreutter, passando a representar a busca de novos recursos expressivos como forma de renovação composicional, contrapondo-se ao nacionalismo. O dodecafonismo ganhou espaço e os compositores brasileiros ficaram mais livres das amarras do passado. Koellreutter faz escola, cria adeptos, cria instituições de ensino e com suas composições e com a sua inserção educativa, modifica o cenário musical brasileiro. Fizeram parte do grupo Música Viva, os seguintes compositores brasileiros: Cláudio Santoro (1919-1989), César Guerra Peixe (1914-1993), Geni Marcondes (1916-2011), Esther Scliar (1926-1978) e Edino Krieger (1928).

O grupo buscava uma linguagem de evolução da música contemporânea, tentando se firmar como expressão da época, passando a valorizar a obra como artística de inserção universal. Buscavam o equilíbrio entre o pensamento musical e a aproximação com o público e defendiam a livre expressão a nível musical e estético (Neves, 1981, p. 91).

Criam a *Revista Música Viva* que contribuiu para fomentar discussões e análises sobre a música brasileira. Criaram polêmicas, lançaram manifestos, cartas abertas e movimentaram

o cenário brasileiro fazendo surgir vários movimentos de renovação e novas possibilidades de tomada de valores na música brasileira dos anos de 1940 a 1950.

Villa-Lobos tinha grande aversão ao dodecafonismo e à música concreta, e por tal postura, não gostava de ser chamado de compositor moderno. “ Os ideais desse compositor não podiam se coadunar com o hermetismo desse modernismo dirigindo-se para o populismo russo, para a funcionalidade da obra de arte pregada por Mário de Andrade” (Neves, 1981, p.118).

Villa-Lobos falece em 1950, e com a sua falta o nacionalismo perde força.

Apesar de independente e de não fazer parte institucionalmente dos centros de referências musicais nacionais, Villa-Lobos continuava a ser o expoente máximo musical no país.

Sua força vinha da sua propriedade musical, da sua produção de trabalho, da sua inserção sim no Governo de Getúlio Vargas, mas principalmente, vinha dele mesmo. Neves (1981), confirma a nossa defesa:

[Villa-Lobos era] o representante máximo das aspirações nacionalistas: a expressão da terra e da raça, tendência ao neoclassicismo, a fé na funcionalidade da arte. O desaparecimento do mestre, contribuiu certamente para o desaparecimento desta orientação musical, faltando alguém que tivesse seu vigor pessoal e musical para garantir a certeza deste caminho. A morte de Villa-Lobos deixou um vazio no nacionalismo brasileiro (Neves, 1981, p. 145).

A força criativa de Villa-Lobos é mais uma vez demonstrada. No seu período de vida, Villa-Lobos se consagra na imortalidade pelo que representou e realizou no Brasil e no mundo. O seu reconhecimento no Brasil só aconteceu depois da sua inserção na área de Educação Musical com o Canto Orfeônico no Governo de Getúlio Vargas.

Para a compreensão de como esta manifestação musical se originou, no próximo capítulo traremos a História do Canto Orfeônico no Mundo e suas ramificações que se alastraram até o Brasil, que pelas mãos de Villa-Lobos ganha o sentido de brasilidade sendo influenciado e influenciando os rumos da história brasileira.

Capítulo II - O Canto Orfeônico e as “influências” em Villa-Lobos: De olho no vizinho.

Muitos países utilizaram-se do Canto Orfeônico para formar o espírito nacionalista do povo e fortalecer os símbolos nacionais. O Brasil adotou esse mesmo modelo que se disseminava pelo mundo.

É importante ressaltar, [...] que o canto orfeônico é uma pedagogia musical que foi desenvolvida primeiramente no contexto europeu e foi posteriormente adaptada aos contextos nacionais latino-americanos [...]. Esse modelo de pedagogia musical tinha como objetivo promover a teatralização e a ritualização de vários símbolos nacionais, que estavam na época sendo construídos por meio de projetos pedagógico-sociais, com o intuito de criar uma comunidade sensível aos ideais patrióticos e à política nacionalista, em voga tanto na Europa do século XIX quanto no Brasil nos anos 1930 (Souza, 2012, pp. 67-68).

No início do século XX, já era possível detectar a formação de um pensamento político europeu de governos autoritários que pretendiam obter a ordem econômica e social de maneira “intervencionista” e “disciplinadora” gerando pânico mundial.

Precedida pela ditadura de Sidónio Pais em 1917, em Portugal e da Revolução Russa (1917), outras aconteceram: na Bulgária (1919); na Polônia (1920); na Espanha (1923); na Itália (1924); e ainda as ditaduras na Grécia e a de Portugal com Salazar em 1926.

Em decorrência dessas ameaças e no intuito de defender as próprias soberanias, governo e povo se reorganizavam para defenderem suas próprias necessidades. Dessa tensão aconteceram outras revoluções tais como: o fascismo de Mussolini na Itália (1930), o nazismo de Hitler na Alemanha (1933), o franquismo na Espanha (1936) e o governo antidemocrático de Getúlio Vargas no Brasil, no período de 1937 a 1945.

O grande impulso que o movimento orfeônico ganhou na Europa ao longo desse período, caracterizou-se por sua forte utilidade educativa viabilizada pela relação da música com o texto.

Segundo a reinterpretação de Hegel, sua importância é herdada do Iluminismo e a aproximação ao conceito esteve implicitamente presente nos discursos dos seus defensores.

A base filosófica era comum, mas se adaptava, no entanto, aos diferentes interesses de cada país (Barreiros, 1999, p. 49).

A história do canto orfeônico começa nas lojas maçônicas no norte da Alemanha e na Áustria. Na Alemanha, Frederico Zelter foi o primeiro a desenvolver os coros de câmara no círculo aristocrático, mas as primeiras manifestações de canto orfeônico nos moldes que conhecemos, foram atribuídas ao suíço Hans Georg Nageli em 1808 que fundou e dirigiu o primeiro orfeão e a primeira associação coral polifônica do mundo, sendo copiado posteriormente por outros países.

Na França, em 1820, Becqueville-Wilhem introduz o Canto Orfeônico na Escola Politécnica e depois nas demais escolas de Paris utilizando um método próprio de ensino apoiado nas concepções didáticas de Pestalozzi. Com Wilhem, o nome Orphéon (em homenagem a Orfeu) é pela primeira vez utilizado para designar o grupo que cantava coletivamente.

Junto a isso, acrescentou-se o sentido de que a música poderia educar, enobrecer e civilizar o ser humano (Arruda, 1960, p. 112).

A ideologia parecia querer-se assemelhar ao sentido do mito de Orfeu, que, por ter inventado a lira e por tocá-la tão bem encantava a terra e o Olimpo com sua música fazendo pedras moverem-se de lugar, rios pararem os movimentos de suas águas e animais ferozes transformarem-se em mansos.

A música de Orfeu sensibilizava inclusive os insensíveis, como o deus Hades⁵⁸ e o barqueiro Caronte⁵⁹. Mas não só isso, pois também adormecia monstros ferozes tal como Kerberus⁶⁰, o guardador da porta do reino de Hades.

No mito de Orfeu, a beleza da música entorpecia os sentidos e modificava a essência interior dos seres, das coisas e dos deuses. Talvez fosse esse o sentido de usar Orfeu no título

⁵⁸ Hades era o deus responsável por governar o mundo subterrâneo e as almas após a morte. Informação disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=hades+mitologia&oq=hades&aqs=chrome..69i57j0l5.4579j0j1&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em 18 de dezembro de 2017.

⁵⁹ Caronte era o barqueiro do Hades que carregava as almas dos recém-mortos sobre as águas dos rios Estige e Aqueronte, que dividiam o mundo dos vivos e o mundo dos mortos. Informação disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=Carontes+mitologia&oq=Carontes+mitologia&aqs=chrome..69i57j0l5.10520j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em 18 de dezembro de 2017.

⁶⁰ Monstruoso cão de três cabeças, com uma serpente na cauda e cobras que sobressaíam de partes de seu corpo. A fera guardava os portões do submundo para evitar que os mortos fugissem do lugar. Informação disponível em <https://maringapost.com.br/ahduvido/cerber-o-guardiao-da-porta-do-inferno/>. Acesso em 18 de dezembro de 2017.

dessa proposta de canto, para fazer lembrar como a música pode ser transcendente, transformando e instaurando um novo espaço-tempo de contemplação e de renovação do real.

Não contrariamos essa verdade, mas o sentido oculto de “Orfeu” no Canto Orfeônico, estava mais ligado ao entorpecimento dos sentidos em um outro plano onde aquele que cantava esquecia-se de si para se amalgamar ao grupo, representando os ideais da nação.

Com o Canto Orfeônico, a música cumpriria o papel de converter todas as diversidades em homogeneidade. Pelo canto, o *encanto* seria a conexão mágica que uniria nação e povo aos mesmos ideais. Tal analogia, conferia aos governos a força ideológica de que necessitavam para conter as resistências e angariar adeptos calmos e felizes.

O movimento orfeônico na França, diferente de outros países, foi popularizado com a ideia democrática, mas também nacionalista. Surgiu em diferentes classes sociais e em faixas etárias diversas, transformando-se em uma maneira de propagar e de manter viva a memória da revolução.

Em 1833, os orfeões extraescolares ganharam força na sociedade parisiense. No apogeu do Canto Orfeônico na França, em 1860, existiam nove mil associações orfeônicas com aproximadamente quatrocentos e cinquenta mil integrantes. Em 1865, tornou-se obrigatório o ensino de canto nos liceus e nas escolas normais francesas (Arruda, 1960, p. 112).

Na Alemanha, a partir de 1920, começaram a surgir vozes conservadoras como a de Franz Pfizner, que defendia a honra germânica e a identidade nacional. Para esse compositor, a decadência musical, associada ao caos atonal, eram reflexos da desintegração nacional causada pelo judaísmo internacional e pela música moderna (Bonito, 1952, pp. 14-15).

A música sacra católica, devido ao elo com a música da sinagoga de ordem judaica foi rejeitada e qualquer música de cunho modernista tornou-se proibida, ocasionando perseguições aos compositores que não adotassem o modelo de música alemã representante da grande cultura.

O símbolo da pureza arcaica ariana deveria ser formado pelas músicas de tradição popular, e as técnicas composicionais eram pautadas sempre na simplicidade, na clareza, na melodia e no sistema diatônico.

Nos países germânicos, o Canto Orfeônico denominou-se *Liederteafel* (*Lieder* significando canções; cantos; hinos, e *tafel* significando lousa; quadro; letreiro), em que os integrantes aprendiam a escrita musical ocidental (Gilioli, 2003, p. 41).

Na Itália, o governo adotou uma postura um pouco diferente da alemã. Mussolini não só defendeu a tradição (tal como na Alemanha), como quis mostrar-se também defensor da modernidade utilizando-a como ideia de progresso para a ideologia fascista.

A maioria dos compositores italianos foi aceita pelo poder. Andrea Lanza considera que a velha cultura liberal se conformou, se submeteu ou se associou ao regime “e que a política musical do regime se reduziu quase só à administração da cultura através de um aparelho centralizador administrativo” (Barreiros, 1999, p. 11).

De certa maneira, essa tendência permitiu aos músicos uma liberdade de composição segundo suas próprias vontades. Entretanto, os músicos que no princípio do século utilizavam uma linguagem renovada com base nas experiências europeias, se mantiveram tanto quanto possível dentro do caráter nacional⁶¹.

A Espanha aparece como país isolado desde o começo da Guerra Civil (1936) até o final da 2ª Guerra Mundial. Esse isolamento patrocinado pela falta de interesse do governo na área cultural acabou gerando um empobrecimento musical neste período.

Mesmo assim, no que se refere ao canto coral, houve uma significativa expansão até as primeiras décadas do século XX, como manifestação fundamentalmente urbana e diretamente ligada ao processo de desenvolvimento industrial e comercial.

Atingiu principalmente as massas trabalhadoras, não se diferenciando de outros países quanto ao caráter educativo e moralizador. Segundo Barreto (1938), o canto orfeônico nas escolas apresentou-se com um forte cunho religioso em que os hinos religiosos predominavam no repertório.

De acordo com Barreiros (1999), “A falta de interesse mostrada por Franco e pelas pessoas que detinham o poder em relação a arte, dá origem a uma música neo-clássica de azo “reaccionrio”, a um nacionalismo do tipo “casticista, a uma música onde se reflecte uma “exaltação nacionalista” com um “peso muito forte da religião” (Barreiros, 1999, p. 14).

⁶¹ Para maiores informações consultar Hobsbawn, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX- 1914-1991*. São Paulo: Cia das Letras, 1995 e Guido Salvetti, *La Nascita del Novecento*, Tunm, 1991, p. 295.

Nos Estados Unidos os orfeões apareceram na segunda metade do século XIX e desenvolveram-se por meio de associações denominadas *Apollo Clubs*, as quais se caracterizavam pela inserção e pela valorização do folclore (Apel, 1972, pp. 42-43).

Em Portugal o canto coral a partir de 1878, foi introduzido no ensino primário. O documento legal datado de 1909 registra o espírito da Revolução Francesa: “A música pode servir para marcar a unidade de um povo nos atos da vida pública, e, se o povo é uma democracia, assente no princípio da igualdade a forma mais adaptada a exprimir os seus sentimentos será a do canto coral” (Arroio, 1909, p. 17).

Para Real Costa (1923), a Educação Musical antes da ditadura de Salazar, apresentava-se como figurativa existindo apenas no papel e possuindo pouca ou nenhuma importância para os responsáveis ministeriais ou para os próprios alunos.

Para Bonito (1952), com Salazar no poder a função do canto coral no sistema educativo português passou a ser motivo de intervenções legislativas, mas continuou mantendo sua inutilidade enquanto matéria curricular.

Aos poucos foi sendo desmantelado pela falta de direcionamento dos conteúdos, pela falta de investimentos na formação profissional especializada e pela falta da valorização da disciplina no próprio sistema educativo.

No Brasil, Villa-Lobos implementa o canto coral com seu projeto de Educação Musical nas escolas a partir de 1930.

A base desse movimento é retratada por Lisboa (2005):

O estímulo ao progresso e à estabilidade econômica por meio da nacionalização da economia; a valorização das riquezas naturais do país e das capacidades do povo brasileiro; e o papel do Estado como instituição suprema que garantiria a segurança e o bem-estar dos cidadãos e que guiaria a nação coesa rumo a um ideal coletivo de progresso, caracterizaram a ideologia nacionalista que então tomou corpo no Brasil. [...]. Não se pode esquecer a fundamental contribuição que o sistema público educacional exerceu nessa difusão ideológica, com a propagação dos valores morais à sociedade e ideais de patriotismo entre os alunos. Nesse aspecto também se insere o papel civilizador exercido pelo canto orfeônico Villalobiano nas escolas públicas (Lisboa, 2005, pp. 78-79).

Os anos de 1930 a 1932 são tidos como período experimental para Villa-Lobos. De 1932 a 1945 o projeto atinge o ponto áureo do movimento orfeônico e depois, aos poucos, vai

perdendo forças, até ser excluído dos currículos escolares após a morte de Villa-Lobos em 1959.

Algumas razões foram deflagradoras para que esse movimento ganhasse importância no Brasil. Nesse sentido, Villa-Lobos de volta ao Brasil em junho 1930, retornando de um período de permanência na França estava desempregado e procurando se firmar em alguma atividade musical que lhe garantisse subsistência.

Assim, ele entrou em contato com seus amigos influentes para que o ajudasse. Olívia Penteado⁶² foi uma das pessoas que assumiu este papel. Ela convidou Villa-Lobos para um jantar em sua casa onde estaria presente o Presidente do Estado e candidato à presidência da República Júlio Prestes (Horta, 1986, p. 72).

Na ocasião, Villa-Lobos apresentou seu plano de Educação Musical para as escolas brasileiras contextualizando-o com o canto orfeônico que já era realizado em outros países do mundo, além de associá-lo à importante vivência que presenciou na Europa.

Contava-se que o candidato Júlio Prestes assumiria a presidência do país. Entretanto, quando isso não aconteceu, Villa-Lobos já com quarenta e três (43) anos de idade, preparou-se para viajar novamente à França, pois sem perspectivas no Brasil voltaria para a Europa onde já estava em ascensão.

Uma oportunidade então surgiu. João Alberto de Lins e Barros, interventor de São Paulo, reconhecendo a importância de Villa-Lobos para o cenário brasileiro e sabendo das intenções do compositor de retornar à França decidiu patrocinar uma *tourné* artística pelo interior dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná.

Por um lado, o intuito era oferecer bons concertos à população que estavam distantes dos grandes centros urbanos. O repertório era destinando a apresentação de músicas e canções com matizes nacionalistas e os concertos eram didáticos, onde Villa-Lobos antes das apresentações, palestrava sobre o contexto da obra, do compositor, dando inclusive informações musicais sobre morfologia e sobre orquestração.

⁶² Olívia Guedes Penteado foi uma grande incentivadora do Modernismo no Brasil e amiga de artistas-chave do movimento, como Anita Malfatti, Tarsila do Amaral e Heitor Villa-Lobos. Informações contidas em <http://www.memoriall.com.br/0089A#.WjUg1t-nHIU> Acesso em 17 de dezembro de 2017.

Estas viagens estabeleceram oportunidades de parcerias com as personalidades políticas locais e foram aproveitadas também para sondar a situação do ensino musical no país (Horta, 1986, p. 72).

A *tournée* que incluía sessenta e oito cidades e previa cinquenta e quatro concertos, contou com grandes músicos na *Caravana Villa-Lobos* que era composta dos pianistas Guiomar Novaes, Souza Lima, Antonieta Rudge, Lucília Villa-Lobos; do violinista Maurice Raskin e da cantora Nair Duarte Nunes, além de Villa-Lobos no violoncelo.

O próprio Villa-Lobos faz suas considerações sobre estas apresentações musicais no interior e relata o momento político em que o Brasil se encontrava:

Dar concerto nas capitais e cidades do interior num momento em que todas as crises – social, econômica, política e até mesmo artística – chegam quase ao extremo (...) além de semear o gosto pela música pura, pela verdadeira arte, senão elevadas intenções cívicas e patrióticas (...) para elevar o Brasil no conceito das grandes nações, e talvez quem sabe para despertar o triste letargo de uma raça sonâmbula [...]”(Villa-Lobos, 1937, p. 370).

Contier (1998), ressalta as atividades que Villa-Lobos desenvolvia como Diretor e músico da *tournée*:

Durante essa excursão, Villa-Lobos ocupou-se das mais diversas atividades, ora proferindo conferências, ora entrando em contato com os prefeitos da cidade a serem visitadas para discutir os locais mais adequados a realização dos concertos, ora executando ao violoncelo algumas obras. Preocupando-se com os aspectos didáticos, tecia, antes de cada audição, uma série de considerações e comentários sobre a vida e a obra de cada compositor a ser executado, ou ainda, abordava questões sobre morfologia ou orquestração (Contier, 1998, p. 18).

Observando as considerações de Contier, se percebe que Villa-Lobos multiplicava-se em inúmeras atividades para desenvolver estratégias de aproximação com o público brasileiro.

O que não se pode negar, era a força de trabalho de Villa-Lobos e a forma como aproveitava todas as oportunidades que lhe surgiam para mostrar a sua propriedade musical e se fazer conhecer.

Rodrigues (1976), chama a atenção sobre um episódio desta turnê onde Villa-Lobos na companhia de alguns jovens do interior, aproveita o momento de descontração para fazê-los cantar, falando-os do canto orfeônico.

Certa vez, depois de um concerto, os estudantes de uma daquelas cidadezinhas, levaram o maestro a um café para um bate-papo. Sentaram-se em várias mesas e Villa-Lobos logo lhes perguntou se praticavam o canto orfeônico. Alguns responderam que gostavam bastante, mas que não estavam em condições de apresentar um coral. O maestro propôs fazê-los cantar naquele momento um trecho em quatro vozes. Os estudantes sorriam intimidados. O líder do grupo disse que seria impossível, visto que eles não tinham música. Villa-Lobos foi em uma das mesas onde estava um grupo de rapazes e escreveu sobre o mármore uma frase de dezesseis compassos, que seria a primeira voz. O mesmo fez na segunda, terceira e quarta mesas. Tinha então quatro frases para quatro vozes. Depois distribuindo os rapazes pelas quatro mesas, foi ensaiando separadamente, grupo por grupo. E guardando na memória o que tinha escrito em cada mesa, conseguiu fazer o grupo cantar em conjunto. O resultado foi surpreendente. Aquele homem, além de compositor famoso e grande maestro, era também grande professor (Rodrigues, 1976, p. 11).

Essa citação, demonstra que a intenção de Villa-Lobos era também sondar se o canto orfeônico seria bem aceito pela juventude. Ademais, a conjuntura política do Brasil estava favorável para a implementação de seu projeto, pois o nacionalismo já estava em pauta (Contier, 1998, pp. 17-18).

Quando esteve em São Paulo, Villa-Lobos observou também o forte movimento da Educação Musical que já utilizava o canto nas escolas. Percebeu que outros educadores estavam assumindo a dianteira.

Ele entendeu que precisava avançar rapidamente para ganhar espaços na área educativa e já articulou a sua volta para o Rio de Janeiro a frente de uma *Superintendência* para implementar primeiro na capital, o que já tinha vivenciado na França, para depois alçar voos maiores para o Brasil.

Para tais ações, ia recolhendo da sua vivência na Europa e da viagem que realizou com a *Caravana Villa-Lobos*, as impressões que necessitava, aproveitando também a experiência que obteve em São Paulo.

Com as contribuições dos amigos Villa-Lobos foi ganhando cada vez mais espaço e se construindo como educador.

O próprio Villa-Lobos reconhece a força da cidade de São Paulo em relação a cultura brasileira, mas também faz críticas ao ensino que era particularizado para o canto coral, que não incluía todos os alunos:

São Paulo é um país dentro de uma grande nação. Continua a ser o bandeirante das iniciativas e do progresso do continente. Tudo nesta terra prolifera. Entretanto, seria o ideal para uma eficiente formação da sua cultura artística, o preparo primário do senso de apreciação estética da mocidade, num sentido amplamente coletivo, como são os principais objetivos do ensino de Canto Orfeônico, a fim de melhor criar um público consciente e interessado pelas realizações de arte. Não é absolutamente com o critério de selecionamento dos escolares para formar um corpo coral, com pretensões artístico-profissionais, que poderá resolver o problema da educação artística. Ao contrário, só poderá acarretar confusões na justa apreciação dos valores vocacionais, assim como criar uma situação humilhante para os que não são escolhidos, tomando os desinteressados às manifestações artísticas-sociais. Não me consta que os elementos de um corpo coral selecionado de escolares, tenham continuado pelo menos a serem bons, úteis e imparciais apreciadores e frequentadores de concertos [...] (Presença Villa-Lobos, 1971, v. 6, p. 130).

A crítica de Villa-Lobos era justamente sobre a Educação Musical que selecionava e não incluía todos os alunos na atividade musical.

Seu projeto musical priorizava a inclusão sem separação. Conseguiu então, o apoio do Ministro Gustavo Capanema e por meio dele, ganhou a atenção de Getúlio Vargas.

Como nacionalizar o Brasil era o objetivo de Getúlio Vargas, nacionalizar pela música passou a ser o objetivo de Villa-Lobos. Assim, para viabilizar seu projeto, Villa-Lobos trabalhou dentro dos interesses da presidência e do governo, ganhando respeito, notoriedade e patrocínio.

II. 1. Exaltações Orfeônicas no Brasil: Cantar a nação.

Em 1931, Villa-Lobos foi incumbido de realizar no Parque Antártica, em São Paulo, uma apresentação musical patrocinada pelo interventor João Alberto de Lins e Barros. Batizada de *Exortação Cívica*, foi a primeira grande manifestação orfeônica de Villa-Lobos que “reuniu doze mil (12.000) vozes, com elementos de todas as classes sociais” (Rodrigues 1976, p. 12). O público chegou a sessenta mil (60.000) ouvintes.

Segundo Contier (1998), a situação política do país estava despertando um pessimismo no povo paulistano. Villa-Lobos, percebendo a situação, “proferiu um discurso mais otimista, mais idealista, preconizando o nascimento de um novo país” (Contier, 1998, p. 19).

Com o sucesso da *Exortação Cívica* incluindo público e imprensa, Villa-Lobos alcançou uma projeção interessante, e no mesmo ano, realizou em São Paulo outro evento

dessa magnitude na Associação Atlética São Bento, no qual foram executados os hinos *Pra Frente*, *Ó Brasil*, *Brasil Novo*, *Hino Universitário*, *Hino Nacional* etc.⁶³

Essas foram as primeiras *Exortações Cívicas* de Villa-Lobos que se seguiram a outras.

Na direção da *SEMA* aprendeu o caminho do sucesso. As grandes concentrações públicas passaram a ser realizadas em amplos espaços públicos, tais como estádios de futebol e parques, devido ao número de pessoas envolvidas na participação e como público. Então, os espaços destinados ao esporte e ao lazer se transformaram em palcos de música.

A sociedade era mobilizada e comparecia em massa. Professores, estudantes, operários e músicos eram os coadjuvantes do protagonista Villa-Lobos que regia as músicas em cima de um pequeno tablado, muitas vezes suspenso por guindaste (Foto 7).

Foto 7. Villa-Lobos no Estádio São Januário



Fonte: Acervo Museu Villa-Lobos

⁶³ Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1931). *Exortação cívica de Villa-Lobos*. (Pasta n. 18). Rio de Janeiro: Arquivo Luciano Gallet.

As Grandes Exortações Orfeônicas.

Em 1939, Villa-Lobos regeu trinta mil estudantes; em 1940 a concentração reuniu quarenta mil estudantes e mais mil músicos de banda; em 1941 foram 35 mil vozes no Estádio de Futebol Vasco da Gama; em 1942 regeu 25 mil estudantes e quinhentos músicos de banda; em 1943 foram quinze mil estudantes e em 1944 vinte mil estudantes (Loureiro, 2003, pp. 57-58).

Apesar de a proposta de Canto Orfeônico de Villa-Lobos estabelecer uma unificação do repertório de canto nas escolas brasileiras padronizando o pensamento musical e contribuindo consicente ou inconscientemente para as representações ideológicas do regime político de Getúlio Vargas, não se pode deixar de reconhecer a importância e a magnitude de Villa-Lobos como agente histórico da cultura e da música no Brasil.

Através da sua sagacidade, de suas amizades influentes, de sua *propriedade* musical e também da necessidade de subsistência, Villa-Lobos passou a ser o ícone musical mais importante de sua época.

Ele possibilitou que a música atingisse as massas populares, colocou a música como principal arte do período e despertou o interesse da população para a riqueza de seu próprio folclore e da sua própria música.

Não foram outros, mais foi Heitor Villa-Lobos que conseguiu concretizar o maior projeto musical nacional que o Brasil já vivenciou na área da Educação Musical.

Contudo, não nega-se também os méritos dos predecessores de Villa-Lobos, pois tiveram grande papel na valorização da música como parte importante da formação do cidadão.

Demonstrou-se que Villa-Lobos não foi o pioneiro, não foi o único a idealizar o canto nas escolas brasileiras e não foi o mentor da ideia do canto orfeônico no Brasil. Contudo, ele fez funcionar a engrenagem governamental para financiar a educação pela música nas escolas, viabilizando uma enorme estrutura que movimentou os intelectuais, os educadores, os políticos e a população em geral usando a máquina governamental.

São Paulo foi o estado precursor nessas iniciativas onde Villa-Lobos “inspirou-se” para idealizar o canto orfeônico no Brasil. Mas foi no Rio de Janeiro que Villa-Lobos fez

história na Educação Musical brasileira, colando primeiramente a música nas escolas da capital para posteriormente inserí-la em outras localidades do Brasil.

II. 2. Os precursores do canto e as inspirações de Villa-Lobos.

A citação de Silva a seguir, traz uma concepção geral de como as iniciativas de canto orfeônico se fizeram bem anterior a oficialização do Projeto de Villa-Lobos para a área educativa no Brasil.

[...] Para o Brasil, eu tinha alguma informação sobre a ação pioneira do Barão de Macaúbas, com seu livro *Cantos* em português, francês, inglês e alemão para uso das escolas, colégios e famílias (1888), dedicado à princesa Isabel; sobre o *Livrinho de Canto* contendo 40 cantigas infantis, de P. Molendarius (1893); sobre os vários livros de cânticos folclóricos citados por Manoel Correa do Lago em sua edição do *Guia Prático*; sobre as iniciativas paulistas na área coral nas primeiras décadas do século passado e o “Coro dos Mil”, organizado por Sá Pereira em Pelotas em 1922 e referido por Isabel Nogueira. Recentemente, veio à luz um excelente estudo sobre a *Gazeta Musical* publicada no Rio de Janeiro de 1891 a 1893, que publicou várias matérias enfatizando a necessidade de implantação do canto coral nas escolas brasileiras. Em semanário de 1910, impresso em Cachoeira do Sul/RS, encontrei nota sobre um opúsculo intitulado *Canções escolares*, “quase todas referentes ao ensino cívico”; não foi possível encontrar esse texto. O quadro traçado por R. Giglioli para o Brasil, porém, excede essa quantidade de informações, e me fez ver que o movimento coral tinha raízes muito diversificadas em nosso país, antes da eclosão do orfeonismo villalobiano (Silva, como citado em <http://musicabrasilis.org.br/temas/villa-lobos-e-oficializacao-do-canto-orfeonico>-Acessado em 16 de dezembro de 2017).

Como citado acima, Villa-Lobos não foi o primeiro, mas teve o principal papel na fomentação do Canto Orfeônico nas escolas brasileiras. Para melhor esclarecer a importante inserção de Villa-Lobos neste contexto educativo, faremos uma retrospectiva sobre como anteriormente funcionava o ensino da música no Brasil e o quanto de forma decisiva o do Canto Orfeônico assumiu o papel de predominância neste cenário, pelas mãos de Villa-Lobos.

Em 1898, o tema Educação Musical nas escolas públicas já se fazia presente no Brasil. Um artigo publicado com o título “O ensino de música nas escolas públicas” por autor anônimo no jornal musical *Música para todos* (1898), revela que a despreparação para a atividade musical nas escolas paulistas era evidente.

Ele demonstrava que os alunos eram malformados em coros de péssima qualidade. O autor chegou a sugerir que se buscasse na Europa (França, Itália e Alemanha), coros escritos

que pudessem incentivar os compositores locais a interessarem-se por essa atividade (Morila, 2016, pp. 2-3).

Nessa época, o ensino era pautado por métodos e os registros comprovam a preocupação com as ações práticas. A autonomia do professor era considerada prejudicial e fator desagregador de conhecimento, pois causava confusão nos alunos. Nesse contexto, produzir métodos era colaborar significativa e eficientemente para o desenvolvimento do ensino de qualidade nas escolas do Brasil. Souza (1996), esclarece:

A confiança no método fazia parte da mentalidade do século XIX, impregnada dos princípios de racionalização da produção e da vida social. O método era um guia, o caminho seguro para alcançar objetivos e metas estabelecidas. Entende-se, assim, como tal elaboração atinge o campo educacional precisamente no momento em que era forçosa a racionalização dos sistemas educativos com a difusão da escolarização em massa (Souza, 1996, pp. 143-144).

Muitos educadores aderiram a essa prática tentando uma unificação de conteúdo. Villa-Lobos não criou métodos, criou uma pedagogia para ensinar música e não somente o do Canto Orfeônico. Nisto ele se diferenciou de seus precursores.

Enquanto outros educadores elaboravam programas que regularizassem uma sequência de operações a serem executadas visando resultados, Villa-Lobos preocupava-se em elaborar uma pedagogia de educação, definindo os meios e os fins necessários para concretizar a música nas escolas.

Os primeiros educadores de São Paulo idealizadores da criação conjunta de um método em Educação Musical que fosse referendado pelos professores e utilizado em todas as escolas paulistas foram Tristão Mariano e seu aluno Elias Alvares Lobo. As publicações dos autores, no entanto, ocorreram separadas.

Ademais, o primeiro método com uma proposta sistematizada de Educação Musical conhecido no Brasil veio no ano 1875 pelas mãos de Elias Alvares Lobos, que tentou simplificar o ensino musical, aproximando-o das músicas populares de conhecimento auditivo dos alunos.

Sergl (1991), revela que o método apesar de se ter “tornado grandemente aceito pelos músicos paulistas sofreu severas críticas”. Mesmo contestado, o *Método de Música* ou *Artinha Musical* de Elias Alvares teve três publicações nos anos de 1877, 1881 e 1896 (Sergl, 1991, p. 242).

A aprovação pelo *Conselho Superior da Instrução do Estado de São Paulo* ocorreu em 1897, e a implementação nas escolas do estado foi então autorizada (Sergl, 1991, pp. 245-246).

Antes dessa fase, os métodos nas escolas-modelo eram aqueles utilizados no exterior. A *Escola Normal Caetano de Campos*, por exemplo, utilizava o método *Gallin-Paris-Chevé*, obra francesa de Pierre Gallin baseada na pedagogia de Rousseau que transformava notas em números. Já a *Escola Modelo de Prudente de Moraes*, utilizava um método desenvolvido na Inglaterra, o *Tonic-solfa*, que transformava as notas em letras (Gilioli, 2003, p. 61).

Os dois métodos citados foram contestados no Brasil porque se afastavam da escrita e da leitura tradicional utilizando uma notação mais “popular”. Esta notação era considerada perigosa para época, pois a educação elitista ditava as normas e a legislação assegurava a sua supremacia e legitimidade.

Para entender-se como historicamente foi desenvolvida a Educação Musical brasileira, explica-se o que cada método trabalhava e sobre quais princípios. Assim, Morila (2016), resume os métodos de Educação Musical utilizados em São Paulo:

Portanto, quando a imprensa especializada clamava a atenção por uma qualidade maior no ensino musical, surgem os métodos de Elias Alvares Lobo, o método de Raphael Coelho Machado, o método de Eduardo Macedo, método Galin-Paris-Chevé e o método Tonic-solfa que concorriam para o ensino musical, tanto nas escolas públicas quanto para o ensino particular (Morila, 2016, p. 9).

A citação valida a premissa de que em São Paulo a tendência da Educação Musical era diversificada e não chegava a um consenso. Os métodos eruditos ainda se contrapunham aos métodos populares, que estavam em voga nas ruas da capital onde o ensino de música era aprendido de ouvido⁶⁴.

A pluralidade e a falta de entendimento educativo oscilavam nos espaços escolares, fruto de inúmeras iniciativas para que a música ganhasse relevância e unidade de conteúdo.

⁶⁴ As canções populares eram tradicionalmente ensinadas e aprendidas de ouvido, tendo as melodias simples facilmente memorizadas e o acompanhamento feito livremente, ao gosto do executante. Para maiores informações consultar Molina, Sérgio. *A canção popular e o ensino de música no Brasil. Música na Educação Básica*. Brasília: 2013.

Outro educador foi determinante na Educação Musical de São Paulo. Luigi Chiaffarelli foi forte influência no período, pois ele tinha uma visão diferenciada de Educação Musical e já atestava, nos dois volumes da sua obra *Migalhas*, a necessidade de uma educação que conferisse conhecimento amplo e abrangente da música. Assim, ele chamava a atenção para os aspectos históricos das obras, dos compositores, da vida e do contexto geral da música. Chegou a realizar sessenta concertos históricos, cujos objetivos centravam-se nas obras comentadas ao público.

Com discursos críticos, Chiaffarelli discorria sobre a falta de eficiência participativa do governo na educação brasileira e defendia atitudes governamentais que valorizassem e investissem em música (Junqueira, 1982, pp. 216-218).

Em 1987, Chiaffarelli recebeu críticas pejorativas no jornal musical *Música para todos*⁶⁵ sobre seu método de ensino musical porque valorizava e dava ênfase à História da Música e às formas de recepção da audição do público (Morila, 2016, p. 30).

A preocupação com a Educação Musical em São Paulo estava em pauta. Entretanto, as críticas negativas aos métodos não apresentavam nenhuma proposição.

As pequenas inovações iam acontecendo e os educadores esforçavam-se para conseguirem-se firmar. Metodizar e conquistar nacionalmente um lugar de destaque era o objetivo de muitos. Então, Leopoldo Miguez, Diretor do Instituto Nacional do Rio de Janeiro, escreve um relatório ao *Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos* pedindo unidade nos métodos de ensino de música nas escolas do país. Ele tinha a forte convicção de que o *Instituto* é que deveria assumir essa empreitada nacionalmente.

Parece-me, todavia, que, sendo o Instituto Nacional de Música o estabelecimento modelo de ensino musical, deviam todas as escolas do paiz, ou pelo menos, como já disse, as da Capital Federal, obedecer ao seu programma e methodo de ensino elementar, uma vez que esse programma é alterado sempre que se apresentam melhores methodos ou systemas mais aperfeiçoados do ensino.

De todos os programmas dos diversos estabelecimentos de educação faz parte do ensino primario da música e é este o que mais **serios** (sérios) cuidados deve merecer do Governo, attenta a insufficiencia da maioria dos compendios adoptados e a opinião controversa dos professores. Dahi resulta que não podem ser aproveitados de uns para outros estabelecimentos os estudos feitos, por isso que o ensino rudimentar mal dirigido prejudica ao aluno que se dedica ao estudo superior da matéria. Pedindo-vos de novo para a execução das medidas que acabo de apresentar-vos como necessarias todo o vosso empenho [...] (Miguez, 1891, p. 9).

⁶⁵ Este periódico era o canal de comunicação entre músicos e educadores da época.

Com a citação, percebe-se que a sociedade carioca já estava consciente dos movimentos musicais que se desenvolviam em São Paulo e que alguns educadores almejavam uma unidade nacional para a Educação Musical.

Em meio a essa situação, João Gomes Júnior publica em São Paulo junto com Alberto Gomes Cardim, o *Curso Theorico e Pratico de Música Elementar*. A publicação buscava reelaborar o ensino musical com base nas premissas pedagógicas vigentes, mas almejando um curso prático que ia inserindo progressivamente o aluno na notação musical erudita.

Criticava o ensino aos moldes do Império, sinalizava a pouca qualidade das músicas cantadas nas escolas. Chamava a atenção para a estética e para a dificuldade técnica das músicas e enfatizava as faculdades mentais como necessárias ao ensino musical, diagnosticando que este estava defasado, se comparado com outras disciplinas escolares.

Além disso, usava o método analítico associado ao pedagógico para ensinar “do geral para o particular, das consequências para os princípios, dos efeitos para as causas”. Fundamentado em estudos do desenvolvimento da linguagem musical faziam sempre uma analogia com o ensino da linguagem, embasando-se nos preceitos mais modernos da ciência, que se pautava em propostas educativas de eminentes cientistas europeus (Cardim, 1926, p. 12).

Esse método, tal como todos os outros, foi bastante criticado pela sociedade musical brasileira. Guanabara, o crítico que se mantinha sempre numa tendência tradicional, criava inúmeras polêmicas.

Mesmo assim, o método de Alberto Gomes Cardim foi o que permaneceu mais tempo no ensino escolar de São Paulo, de modo que em 1929, já se encontrava na sexta edição.

Para a música escolar, Cardim solucionou alguns problemas vigentes, uma vez que forneceu subsídios para a prática do canto coletivo nas escolas, trabalhando em consonância com a legislação em voga e promovendo o princípio do método intuitivo.

Isso já foi um grande avanço para a época. No entanto, Fonterrada (2008), faz severas críticas a este método, alegando que “a parte prática da música no método, continuou sendo caracterizada por exercícios de solfejo sequenciais e repetitivos” (Fonterrada, 2008, p. 211).

Há ainda, outra questão importante para enfatizar se fizermos uma comparação da pedagogia dos antecessores com a de Villa-Lobos: o movimento educacional de canto coral realizado por Carlos Alberto Gomes Cardim e por João Gomes Júnior nas escolas de São

Paulo, valorizava as canções populares e tentava modificar a visão preconceituosa dessa vertente entre os professores acostumados à supremacia e à referência erudita acomodada. Villa-Lobos. Por sua vez, passou a valorizar o material folclórico e conseguiu a aderência dos professores para a importância da temática, foi inserindo paulatinamente na cultura escolar o repertório popular, sem grandes resistências.

Outro elemento que merece destaque é o fato de que a *manossolfa*, derivada do Método *Tonic-Solfa* já ter sido utilizado no método de Cardim, que publicou inclusive um livro sobre o tema.

Villa-Lobos não foi o único a utilizá-la em sua pedagogia. Por ter adaptado a *manossolfa* a um jeito próprio, e tendo-a utilizado de forma pública em grandes concentrações orfeônicas muitas pessoas acabaram por disseminar a ideia de que Villa-Lobos tivesse-a utilizado pela primeira vez no Brasil, ou mesmo que a tivesse criado.

Contier (1998), esclarece o cenário da Educação Musical de São Paulo na década de 1910, afirmando que este não fugia à proposta implementada por Villa-Lobos: “O ensino do canto coral pretendia-se, desde o início do século XX, a uma diretriz romântica de conotações cívico-patrióticas que visavam a despertar nas crianças o amor à Pátria” (Contier, 1998, p. 11).

Em 1915, outro educador importante despontou em São Paulo. Fabiano Lozano fundou o primeiro orfeão do Brasil com 48 integrantes e em 1920, fundou o *Orfeão Piracicabano* que se apresentou no Rio de Janeiro e no *Theatro Municipal de São Paulo*, fazendo grande sucesso. O repertório era destinado ao enaltecimento da nação e defendia a conexão música-civismo.

Lozano também escreveu inúmeros trabalhos destinados ao Canto Orfeônico com teor ufanista. Em 1931, Fabiano Lozano apresentou à *Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo* um projeto de canto orfeônico dirigido ao ensino da música nas escolas paulistas.

Ele enfatizava dois objetivos: “despertar o sentimento estético dos alunos e a utilizar da música para a formação cívica do aluno” (Lozano, 1931, p. 3).

Frente aos movimentos instaurados Villa-Lobos não perdeu tempo. Percebendo os acontecimentos, retirou algumas “inspirações” para o seu projeto de Educação Musical de Cardim e outros educadores.

Sabia aproveitar as ideias alheias e melhorá-las em proveito *próprio*.

Para alcançar seus objetivos, Villa-Lobos escreveu em 1º de fevereiro de 1932, uma carta ao Presidente da República com o seguinte título: *Apelo ao Chefe Provisório* da República Brasileira. Nela, Villa-Lobos apresenta os problemas da cultura brasileira e alerta o presidente sobre a situação da música e dos artistas brasileiros.

No intuito de prestar serviços ativos ao meu país, como um entusiasta patriota que tem a devida obrigação de pôr à disposição das autoridades administrativas todas as suas funções especializadas, préstimos, profissão, fé e atividade, comprovadas pelas suas demonstrações públicas de capacidade, quer em todo o Brasil, quer no estrangeiro, vem o signatário, por este intermédio, mostrar a Vossa Excelência o quadro horrível em que se encontra o meio artístico brasileiro, sob o ponto de vista da finalidade educativa que deveria ser e ter para os nossos patrícios, não obstante sermos um povo possuidor, incontestavelmente, dos melhores dons da suprema arte. O momento, senhor presidente, parece propício para que Vossa Excelência possa mostrar com a ação e um gesto decisivos, o alto valor com que Vossa Excelência distingue os nossos artistas e a grande arte no Brasil. Um e outro se acham em quase completa penúria, de um declive fatal, provocado pelas crises imprevistas e ininterruptas, que tem sacudido o mundo inteiro após a grande guerra. Era preciso encontrar um meio prático e rápido para suavizar esta situação, evitar a queda do nosso nível artístico. A solução única, acreditamos, foi finalmente encontrada! E nunca digam os incrédulos que para os grandes males não há remédios [...]. Depois de muito amadurecer ideias e examinar fatos concretos, aplicados e extraídos de realidade em realidade, numa observação demorada e justa, resolvemos formular as sugestões que pedimos vênica para endereçar a Vossa Excelência. Possa, Excelentíssimo Senhor Presidente, como os eloquentes argumentos aqui expedidos, ter constantemente presente em sua memória, a estatística de nossos artistas, quase inteiramente desamparados. Como vem de ser mostrado a Vossa Excelência, acham-se desamparados para mais de trinta e quatro mil musicistas profissionais, em todo o Brasil, homens que representam, entretanto, pelos seus valores como artistas, quatro vezes os valores representativos pessoais, porque assim é e tem sido em todos os países, em todas as épocas, a diferença de valor intelectual de que se destaca do vulgar esta gente privilegiada. E a arte da pintura? A escultura? A dança elevada? Esta nem existe entre nós que seja uma afirmação; quanto a arte da dança elevada, é justamente umas das que o Brasil poderia cultivar com superioridade sobre os demais países, porque é notória a beleza plástica da mulher brasileira; a flexibilidade dos nossos atletas; o ritmo singular e obstinado da nossa música popular; o amor que possuímos pelos livres movimentos físicos diante da nossa incomparável natureza; e o gosto pela fantasia delirante demonstrada, sobejamente, na predileção, quase maníaca, pelas festas do carnaval carioca. E o nosso encantado Teatro Brasileiro? As nossas comédias, nossas óperas, nossos gêneros originais típicos e ingênuos? Porque, felizmente, a arquitetura, a poesia, a literatura, a filosofia, a ciência, a religião católica, outras seitas, preceitos e doutrinas aplicados ao nosso país, sempre têm encontrado um pequenino campo de explanação, conquanto que bem pouco cuidado pelos nossos governos passados. – E a música? Peço ainda permissão para lembrar a Vossa Excelência que é incontestavelmente a música, como linguagem universal que melhor poderá fazer a mais eficaz propaganda do Brasil, no estrangeiro, sobretudo se for lançada por elementos genuinamente brasileiros, porque desta forma ficará mais gravada a personalidade nacional, processo este que melhor define uma raça, mesmo que esta seja mista e não tenha tido uma velha tradição. De modo que hoje, dia 1.º de fevereiro de 1932, espero que Vossa Excelência irá decidir, com acerto, a verdadeira situação das artes no Brasil. [...] Mostre Vossa Excelência Senhor Presidente, aos derrotistas mentirosos ou aos pessimistas que vivem não acreditando num milagre da proteção do governo às nossas artes, que Vossa Excelência é de fato o lutador consciente e realizador, tomando, incontinentemente, uma realidade o DEPARTAMENTO NACIONAL DE

PROTEÇÃO ÀS ARTES. E com isto Vossa Excelência terá salvo nossas artes e nossos artistas, que bendirão toda a existência de Vossa Excelência. Fevereiro de 1932 (Villa-Lobos, Apelo ao chefe do governo provisório da República Brasileira, como citado em: Presença de Villa-Lobos, 1972. v. 7, p. 85).

A resposta de Getúlio Vargas veio por intermédio de Anísio Teixeira, *Secretário do Departamento de Educação do Distrito Federal*⁶⁶. Anísio Teixeira foi incumbido de procurar Villa-Lobos em um dos seus ensaios para levar-lhe uma proposta de trabalho.

Contudo, devido à aparência juvenil do Secretário foi confundido por Villa-Lobos com um repórter qualquer e, por esse motivo Anísio Teixeira teve que aguardar o ensaio de Villa-Lobos terminar, para conseguir se apresentar e conversar com o maestro. Após este encontro o projeto villalobiano começou a ser implementado no Rio de Janeiro.

Ia começar a cruzada educacional a que Villa-Lobos atirou-se com a paixão costumeira. Concentrou seus esforços no canto orfeônico, não só por achar (com razão) que este era o meio mais simples e eficaz de Educação Musical, mas porque estava imbuído do sentimento que fazia o pano de fundo da época: a ideia da arregimentação coletiva para a obra de construção da nacionalidade (Horta, 1986, p. 74).

As palavras de Horta também retificam o contexto histórico e a sua força determinista nos ideais da época.

Em 18 de abril de 1931, o Decreto nº 19890 instituiu o ensino obrigatório de Canto Orfeônico nas escolas do município do Rio de Janeiro e em 1932. Villa-Lobos foi nomeado para dirigir a *SEMA*, órgão responsável pela idealização, implementação e execução da música nas escolas.

Um documento publicado pelo *Departamento de Imprensa e Propaganda*, (*DIP*) em 1937 ou 1938 (sem precisão específica de data), dá uma ampla visão das ações desenvolvidas pelo educador Villa-Lobos à frente da *SEMA*.

Foram criados quatro cursos para a formação de professores e paralelamente a eles, outras atividades musicais que os fortaleciam: o *Orfeão de Professores* foi uma delas; a participação no *Congresso de Educação Musical* em Praga, foi outra. Villa-Lobos ainda

⁶⁶ Anísio Teixeira permaneceu nesse cargo de 1931 a 1936. Em 1932, assinou o manifesto dos pioneiros da Escola Nova. Informações retiradas do site https://www.ebiografia.com/anisio_teixeira/. Acesso em 18 de dezembro de 2017.

publicou o primeiro volume do *Guia Prático*, coletânea de materiais destinada a suprir a necessidade musical nas escolas.

Neste período, não deixou de produzir musicalmente apresentando inúmeros concertos com composições suas, o que demonstra a força de trabalho que Villa-Lobos possuía em diferentes atividades musicais.

Com a *SEMA*, Villa-Lobos habilitou dois mil setecentos e setenta e dois (2.772) professores, nos quatro cursos citados.

Em 1934, o Decreto nº 2479 conferiu a obrigatoriedade do canto orfeônico em todos os estabelecimentos de ensino primário e secundário do país.

Mais tarde, em 1942, criou-se o *Conservatório Nacional de Canto Orfeônico*, destinado a formar professores especializados para a atuação nas escolas.

Villa-Lobos instituiu uma pedagogia *própria*, independente e organizada administrativamente para o ambiente educativo brasileiro, e o civismo, o patriotismo e a disciplina foram adotados também através do canto orfeônico.

Villa-Lobos dirigiu durante vinte e nove (29) anos consecutivos, implementou projetos de natureza musical que também foram incorporados ao projeto de canto orfeônico e que ganharam a sala de aula do povo brasileiro.

Internacionalmente, apresentou essa pedagogia em Praga no ano de 1936, onde ganhou o primeiro prêmio do Congresso Internacional de Educação Musical. Foi convidado a apresentar a Educação Musical brasileira em Viena, Berlim, Paris, Barcelona e na América do Sul, realizando conferências na Argentina (1939), no Uruguai (1940) e na Venezuela.

O Projeto Villa-Lobos de Educação Musical tornou-se objeto de estudo de vários ramos da ciência brasileira e da música, dividindo opiniões quanto à sua eficácia e sobre a sua importância na formação da identidade brasileira.

Em 1942, Villa-Lobos implementou o *Conservatório Nacional de Canto Orfeônico* (C.N.C.O.), principal instituição formadora de educadores musicais para atuarem principalmente com o canto orfeônico nas escolas brasileiras.

Villa-Lobos adaptou também sua pedagogia educativa às inovações modernas de Educação Musical em voga no início do século XX. Ciente dos ideais da Escola Nova⁶⁷ nas suas viagens pela Europa, ele utilizou princípios dessas vertentes na sua maneira de ensinar música nas escolas. Moreira (2017), ressalta a preocupação de Villa-Lobos com o Canto Orfeônico:

Acreditando ser a música um elemento e fator imprescindível na formação do caráter do indivíduo, seu projeto [o de Villa-Lobos] visava popularizar o ensino da música por meio do canto orfeônico. Porém, tal projeto era também uma crítica à Educação Musical que vigorava na época, que instruía a criança, segundo ele, somente a partir dos grandes mestres da música (estrangeiros), não valorizando a música que estava mais próxima da criança (Moreira, 2017, p. 145).

Pelos trabalhos desenvolvidos por seus antecessores, sabemos que a música na educação já tinha uma identidade voltada para o canto coral, e que alguns educadores já valorizavam a educação moderna.

Villa-Lobos vai readaptando tudo à sua volta e vai consolidando sua pedagogia dentro dos ideais nacionalistas governamentais, sem esquecer de valorizar as inovações educacionais modernas.

II. 3. A Escola Nova: Educação para todos.

Anísio Teixeira⁶⁸, *Secretário da Educação do Distrito Federal (RJ)*, era defensor das concepções da “*Escola Nova*”. Villa-Lobos, sabendo disso, não deixou de fora esses princípios ao apresentar seu projeto de Educação Musical ao Secretário.

⁶⁷ Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Freidrich Fröebel (1782-1852). O movimento na América foi liderado por John Dewey (1859-1952) e, no Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923), mas se efetivaram na educação com Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), nomes importantes de nossa história pedagógica. Um conceito essencial do movimento aparece especialmente em Dewey. Para ele, a escola devia deixar de ser mero local de transmissão de conhecimentos, passando a ser pública e gratuita para todos. Quanto à arte, preconizava que essa deveria sair do pedestal no qual se encontrava, sendo colocada no meio da comunidade.

⁶⁸ Anísio Teixeira foi um dos pioneiros na luta pela educação no país. Criou uma rede de ensino desde a educação básica (primário) até a universidade. Em 1936, perseguido pela ditadura Vargas, demitiu-se do cargo de diretor e regressou a Bahia. Informações encontradas em https://www.ebiografia.com/anisio_teixeira/. Acesso em 18 de dezembro de 2017.

O que não se pode dizer é que Villa-Lobos não sabia se adaptar as ocasiões que surgiam. Ele construía a sua imagem e com a sua força de trabalho realizava inúmeras ações em seu próprio favorecimento. Se adaptava a tudo que se fizesse necessário para alcançar seus objetivos. Se a *Escola Nova* era a moderna educação, Villa-Lobos não estaria longe dela.

Segundo Mateiro (2011), a nova educação era baseada na natureza, na liberdade e na espontaneidade, visando à criança e dando impulso às pedagogias da Psicologia, da Sociologia e da Ciência da Educação.

A ‘escola nova’ tinha, então, como principais características: educação integral (intelectual, moral e cívica); educação ativa; educação prática, sendo obrigatório os trabalhos manuais; exercício de autonomia, vida no campo; coeducação; ensino individualizado. Opostamente ao intelectualismo da escola tradicional [...] valorizavam jogos, os exercícios, as práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção que estimulasse as mais diversas habilidades (Mateiro, 2011, p. 251).

No país dos analfabetos o movimento da “*Escola Nova*” ganha espaço entre os intelectuais brasileiros. Os pioneiros, lançaram um manifesto de 1932, reivindicando a descentralização do poder educacional.

Lideraram o movimento: Fernando Azevedo, M. Bergstrom Lourenço Filho e Anísio Spinola Teixeira, apoiados por outros intelectuais.

Dentre eles, destacam-se: Afranio Peixoto A. de Sampaio Doria, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemmem e Raul Gomes. Citamos também, Paulo Freire, Francisco Campos e Darcy Ribeiro.

Os pioneiros buscavam o acesso à educação a todos os brasileiros, de maneira justa e unânime, defendendo que só através da Educação seria possível modificar o quadro caótico educativo e social brasileiro.

Isso, porque o governo ausentava-se do custeio da educação para a população, de modo que as oportunidades de ascensão social só aconteciam para os já instruídos, que pertenciam às escolas particulares e católicas.

A elite mantinha sua hegemonia e continuava a exercer o fator de achatamento das classes populares. Assim os *pioneiros* eram contra a escola elitista, vinculada à igreja católica que detinha o monopólio educativo.

Um vício das escolas espiritualistas, já o ponderou Jules Simon, é o ‘desdém pela multidão’. Quer-se raciocinar entre si e refletir entre si. Evita de experimentar a sorte de todas as aristocracias que se estiolam no isolamento. Se quer servir à humanidade, é preciso estar em comunhão com ela [...] (Revista HISTEDBR On-line, 2006, p. 192).

A luta era por uma escola laica, pública, obrigatória e de qualidade para todos.

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la (Revista HISTEDBR On-line, 2006, p. 194).

Segundo Saviani (2010), o manifesto dos pioneiros “representava a revolução democrática-burguesa. Este movimento foi considerado um movimento progressista, entendido como de esquerda, homogeneizando as práticas progressivas incluindo as correntes de esquerda” (Saviani, 2010, p. 275).

O movimento ganhou força pela ideologia democrática pedagógica e instituiu diretrizes para a nova educação brasileira. Na base das reivindicações estava uma educação integral para os indivíduos de ambos os sexos, levando em consideração suas aptidões naturais. A escola deveria ser gratuita dos sete anos aos quinze anos de idade expandindo-se progressivamente até que o governo conseguisse atender os jovens de até dezoito anos de idade.

Afastada a idéia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a ‘escola única’ se entenderá, entre nós, não como ‘uma conscrição precoce’, arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito (Revista HISTEDBR On-line, 2006, p. 193).

O discurso é flamejado, crítico e de peso para a época.

A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda ‘na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem’, cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições ‘a educação em comum’ ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação (Revista HISTEDBR On-line, 2006, p. 194).

Um dos importantes objetivos era que o processo educativo pudesse modificar o brasileiro aproveitando as aprendizagens da vida que cada indivíduo já possuía, respeitando cada forma particular de compreensão, ampliando-a. Buscava-se que o aluno pudesse vivenciar o conhecimento e que o desenvolvimento e a apreensão de conteúdos respeitassem a lógica psicológica e de idade dos alunos.

O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, ‘graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas’. É certo que, deslocando-se por esta forma, para a criança e para os seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais, do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a ‘lógica psicológica’, isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil (Revista HISTEDBR On-line, 2006, p. 196).

A arte ganha espaço social, bem como também a funcionalidade.

A arte e a literatura têm efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais ideias sociais, de uma maneira ‘imaginada’, e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social (Revista HISTEDBR On-line, 2006, p. 197).

O manifesto também revela como a formação de professores acontecia e sob quais preceitos.

Ora, dessa elite deve fazer parte evidentemente o professorado de todos os graus, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma função pública da mais alta importância, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma elite pode e deve receber. A maior parte dele, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionais dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundário a sua educação geral [...]. A tradição das hierarquias docentes, baseadas na diferenciação dos graus de ensino, e que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor e catedrático), é inteiramente contrária ao princípio da unidade da função educacional, que, aplicado, às funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magistério às universidades, e, portanto, na libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores [...]. A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais (Revista HISTEDBR On-line, 2006, pp. 200-201).

Este manifesto termina reivindicando profundas transformações sociais, educacionais e políticas dando enfoque à democracia e à nova configuração de vida, instaurada pela modernidade.

Toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação. ‘O ideal da democracia que, - escrevia Gustave Belot em 1919, - parecia mecanismo político, torna-se princípio de vida moral e social, e o que parecia coisa feita e realizada revelou-se como um caminho a seguir e como um programa de longos deveres’. Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas consequências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana (Revista HISTEDBR On-line, 2006, p. 203).

O grupo dos *pioneiros* desenvolve um importante papel ao reivindicar uma educação de qualidade e igualitária para todos os cidadãos brasileiros. A realidade educativa é retratada e sob a bandeira da democracia apresentava um discurso nacionalista.

A partir do impacto social desse manifesto, modificações começaram a acontecer no Brasil e com elas, Villa-Lobos lança seu projeto educativo musical.

Francisco Campos, ligado ao movimento de reformas educacionais foi nomeado para o *Ministério de Educação e Saúde*, e Lourenço Filho foi nomeado para o cargo de *Diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo*.

Em meados da década de 1930, organizou-se um sistema educacional nas áreas administrativas e técnicas do estado. Na tentativa de otimizar rapidamente a educação, Lourenço Filho produziu vários trabalhos pedagógicos, tentando aproximar os educadores da ideologia da *Escola Nova*.

Escreveu cartilhas pedagógicas com vários enfoques, mas todas por uma autonomia educativa que conferisse agilidade em adquirir conhecimento. Em 1928, ele publicou a *Cartilha do povo* para ensinar a ler rapidamente.

Todas as cartilhas vinham acompanhadas de “livros de leituras” e de “guias do mestre”. Segundo Saviani (2010), “o livro *Nova tabuada e noções de aritmética* atingiu mais de um milhão de exemplares entre a 1ª edição de 1958 e a 33ª edição publicada em 1986” (Saviani, 2010, pp. 204-205).

Lourenço Filho também elaborou um sistema de nivelamento para os alunos (fracos, médio e fortes) e de avaliações para alunos e professores. Essas normatizações serviam para adequar esforços educacionais mais adequados a todos os níveis educacionais.

As escolas e os processos pedagógicos também eram avaliados com objetivos de “ensinar mais em menos tempo” evitando ensinamentos que não estivessem fundamentados em conhecimento científico.

O próprio Lourenço Filho esclarece: “é evidente que, atendendo às condições peculiares de cada grupo e em face delas, de cada criança em especial, o ensino tornar-se-á mais racional ou tecnicamente fundado na economia de tempo” (Filho, 1964, p. 9).

O ensino anteriormente concentrado na figura do professor, adquire com a *Escola Nova* outra direção, abrindo um espaço mais interessante para o aluno quanto à participação ativa no processo de ensino conferindo liberdade para interagir, sugerir e aprender ludicamente. A preocupação destinava-se mais à formação coletiva e social do indivíduo.

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar ‘a hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com uma certa concepção do mundo[...]. A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve aliás o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes (Revista HISTEDBR, 2006, p. 191).

Foi nesse período que Villa-Lobos iniciou sua tarefa de educar musicalmente o Brasil, tendo sido influenciado por todo esse processo de mudanças no paradigma educativo e adotando também os princípios acima descritos pelos pioneiros em seu projeto.

Loureiro (2003), revela que para encontrar o caminho que leva à compreensão e ao esclarecimento da objetividade da Educação Musical, faz-se necessário revelar sua identidade no contexto em que se situa.

Situar Villa-Lobos historicamente é revelar como e de que forma este educador adaptou-se e tramitou em diferentes situações políticas e ideológicas para realizar seus objetivos educativos (Loureiro, 2003, p. 153).

No cenário internacional importantes pedagogos musicais estrangeiros e adeptos de ideais transformadores para a Educação Musical despontam: Dentre eles: Jacques Dalcroze (1865-1950), da Suíça; Edgar Willems (1890-1978), da Bélgica; Carl Orff (1895-1982), da Alemanha; Zóltan Kodály (1882-1967), da Hungria; e Shinishi Suzuki (1898-1998), do Japão.

Com o surgimento dessas pedagogias, a expressão artística passa a reconhecer a imaginação, a intuição e a inteligência da criança junto à livre expressão.

Se colocarmos o projeto villalobiano ao lado desses grandes nomes da pedagogia musical do início do século, e se comparamos também com os ideais da *Escola Nova*, percebemos uma similaridade tanto dos ideais do movimento da Escola Nova como a similaridade com a metodologia de Kodály, que será discutida no capítulo III.1.

Essas duas similaridades comprovam a utilização dos ideais modernos no projeto villalobiano.

No entanto, outros pedagogos brasileiros são considerados educadores modernos e Villa-Lobos não. Faremos então, breves considerações sobre algumas atuações pedagógicas, a fim de contextualizá-las também na História da Educação Musical brasileira:

Sá Pereira e Liddy Mignone criaram o *Curso de Iniciação Musical do Conservatório Brasileiro de Música (RJ)*, voltado para a fase inicial do aprendizado musical de crianças e utilizavam a pedagogia da *Escola Nova*. Inês Rocha (2005), esclarece a proposta educacional dos dois educadores.

A Iniciação Musical era um curso especificamente voltado para a fase inicial do aprendizado musical de crianças. Propunha uma inversão de eixos norteadores da prática pedagógica musical vigente, tais como: atender às características do desenvolvimento infantil e estar centrado em atividades lúdicas que envolviam práticas musicais de canto, execução instrumental e movimentação do corpo. Outro aspecto diferencial era o momento e a forma de se trabalhar os símbolos musicais no qual se evidencia uma forte preocupação com a relação entre o símbolo e a realidade sonora que representa (Rocha, 2005, p. 3).

Sá Pereira, adotava o Método Jacques Dalcroze para iniciação rítmica, e Liddy Mignone, além de também adotá-lo, trabalhava outros, tais como o Método Orff, o Método Willems e o Método Chéve. A formação de professores foi uma preocupação entre os dois educadores e ambos tinham uma concepção lúdica e criativa para que o alunos sentissem prazer com o ensino musical:

Segundo Paz (2013), Sá Pereira preconizava que para uma melhor formação do professor de música, o educador deveria obter conhecimentos sobre a Psicologia da Aprendizagem, adquirindo uma visão total das atividades que ele deveria desenvolver com o aluno. Ele enfatizavam ainda, que era importantíssimo desenvolver atividades lúdicas que levassem em consideração a necessidade e a criatividade infantil (Paz, 1993, p. 35).

Não nos ateremos às especificidades dessas duas metodologias, mas salientamos que muitas atividades utilizadas por estes educadores são também diagnosticadas na pedagogia de

Villa-Lobos. Isso sinaliza que Villa-Lobos pode ter se “inspirado” no trabalho que esses educadores já desenvolviam.

Outras influências modernas colaboraram para que o movimento de renovação no campo da Educação Musical acontecesse no país. A *Semana de Arte Moderna*, ocorrida em 1922 influenciou a nova consciência sobre outras maneiras de entender o fazer artístico, “contestando todo ensino que não considerasse a expressão espontânea e verdadeira das crianças” (Loureiro, 2003, p. 54).

Em São Paulo, o *Instituto de Educação Caetano de Campos*, em 1926 foi um dos primeiros na defesa da democratização da música no ambiente escolar. Villa-Lobos inspirou-se em todos os acontecimentos para desenvolver o ensino do canto orfeônico nas escolas tornando-o a principal referência no país.

No ano de 1942, quando foi criado *C.N.C.O.*, se ampliou ainda mais as iniciativas da música nas escolas aumentando significativamente a relevância do educador musical no cenário da Educação Musical brasileira.

II. 4. A importância do C.N.C.O. e a formação de professores.

Para Villa-Lobos o Canto Orfeônico colaborava diretamente para o fortalecimento do civismo, do patriotismo e da educação dos povos. Ele mesmo revela o seu pensamento:

Todos os povos fortes devem saber cantar em coro – dizia-se. Somente a Educação resolverá os problemas brasileiros. O canto orfeônico, praticado na infância e propagado pelas crianças em seus lares, dará gerações renovadas na disciplina, nos hábitos de vida social, homens e mulheres que saibam, pelo bem da terra, cantando trabalhar e por ela, cantando, dar a vida. Nenhum argumento de sentido patriótico ou sentimental foi esquecido (Presença Villa-Lobos, 1970, v. 5, p. 94).

A formação de professores como prioridade forçou o surgimento de instituições musicais nas estruturas políticas governamentais: com o sucesso obtido na *SEMA*, Villa-Lobos redefine sua proposta educativa e implementa-as no *C.N.C.O.*.

Quanto ao ensino do canto orfeônico nas escolas a orientação de Villa-Lobos era proporcionar ao aluno uma aproximação com a música de maneira prazerosa. No entanto, nos seus objetivos o caráter disciplinador apresentava-se como forte tendência. Ao mesmo tempo, Villa-Lobos considerava a realidade cultural dos alunos, partindo de vivências já existentes

para a ampliação de conteúdos mais elaborados. Ele considerava que o canto orfeônico desenvolveria um senso estético nos alunos como iniciação a vida artística:

Tenho grande fé nas crianças. Acho que delas tudo se pode esperar. Por isso é tão essencial educa-las. É preciso dar-lhes uma educação primária de senso estético, como iniciação para uma futura vida artística. Temos mais necessidade de professores de senso estético, que de escolas ou cursos de humanidade. A minha receita é o canto orfeônico. Mas o meu canto orfeônico deveria, na realidade, chamar-se educação social pela música (Villa-Lobos como em Ribeiro org., 1987, p. 13).

Na citação, Villa-Lobos demonstra aderir aos ideais da Escola Nova, onde a educação social também era uma premissa.

Com a reestruturação educativa, o *C.N.C.O.* passa a oferecer vinte cursos de formação para educadores, de modo que a maioria dos educadores da época foi formado pelo *C.N.C.O.*.

Tamanha abrangência escolar requer grande estruturação pedagógica. A fim de entender o funcionamento das disciplinas e as ações complementares do *C.N.C.O.*, apresentaremos o Decreto-Lei nº 9494, de 22 de julho de 1946 que especificava as suas atribuições:

Do TÍTULO III - DOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS E DA CONCLUSÃO DE CURSOS. CAPÍTULO I – DOS PROGRAMAS. Art.11

Organizar-se-ão os programas das disciplinas ministradas nos Conservatórios de Canto Orfeônico obedecendo às seguintes normas gerais: 1. Didática do Canto Orfeônico, que se destina a fazer a apuração de todos os conhecimentos adquiridos no currículo geral do Conservatório, concentrando-se na metodologia do ensino geral do Canto Orfeônico. 2. Fisiologia da Voz, que ministrará o conhecimento das principais funções relativas a voz e a tudo aquilo que se refere à boa conservação da mesma. 3. Polifonia Geral, que promoverá o exercício da capacidade de melhor percepção dos sons simultâneos nas vozes, procurando desenvolver, por processos simples e diretos, o sentido de criação no terreno polifônico. 4. Prosódia Musical, que orientará os alunos no que se refere ao perfeito domínio da linguagem cantada, habilitando-os a conjugar letra e melodia. 5. Organologia e Organofratia, que ensinará a nomenclatura instrumental, sua origem, natureza, e finalidade, do mesmo modo que a denominação dos diversos conjuntos de instrumentos, desde os primitivos e clássicos aos modernos e folclóricos. 6. Prática do Canto Orfeônico, que se destinará a promover a execução pedagógica de toda a teoria do ensino de canto orfeônico e a avivar os pontos capitais da cultura geral de cada indivíduo, segundo os problemas sugeridos incidentalmente nos assuntos de aula, bem como a despertar o senso do tirocínio escolar e a desenvolver a capacidade de criação para a vida cívico-artístico-social na escola. 7. Teoria do Canto Orfeônico, que ensinará as regras e sistemas de canto orfeônico. 8. Prática de Regência, que desenvolverá no professor-aluno a consciência do dirigente de conjunto de vozes escolares, não só do ponto de vista técnico e estético como sob o aspecto pedagógico. 9. Didática do Ritmo e Didática do Som que serão duas cadeiras distintas, mas interdependentes, destinando-se a desenvolver a percepção e o domínio consciente dos principais fatores da música, quais sejam: o ritmo, o som, o intervalo, o acorde, o tempo, o conjunto e o timbre. 10. Didática da Teoria. Musical, que se destinará a

recapitulação dos conhecimentos da Teoria Musical adquiridos pelos alunos antes de ingressarem no curso de especialização, dando-lhes a necessária uniformidade de orientação. Utilizará, métodos e processos práticos e especiais no mais concentrado sistema de recursos, para ensinamento dos pontos indispensáveis da tradicional teoria da música, baseando-se sempre, nas obras didáticas especializadas de canto orfeônico. 11. Técnica Vocal, que preparará o professor para articular e guiar a voz dos alunos, evitando vícios de entoação e quaisquer outros defeitos. 12. História da Educação Musical, que ministrará o conhecimento das transformações porque passou a Educação Musical, geral e especializada, incluindo explanação da história geral da música, e, em particular, da música no Brasil, e orientando pedagogicamente os alunos naquilo que deve ser ensinado nas escolas de cultura geral. 13. Apreciação Musical, que desenvolverá o senso de discernimento dos alunos no que se refere a espécies, gênero, formas e estilos de música, desde a popular à mais elevada. 14. Etnografia Musical e Pesquisas Folclóricas, que ministrará conhecimentos elementares de etnologia e etnografia ligados à música, para melhor compreensão e boa execução das pesquisas folclóricas estrangeiras e nacionais. 15. Biologia, Psicologia e Filosofia Educacionais, que ministrarão o ensino das noções indispensáveis dessas matérias, aplicadas às necessidades do ensino de Canto Orfeônico, proporcionando, no curso de aperfeiçoamento, esses ensinamentos num grau mais elevado. 16. Terapêutica pela Música, que preparará o professor-aluno no sentido de empregar os meios musicais indicados, segundo resultados colhidos em experiências científicas, para o tratamento de alunos anormais ou displicentes em face da música, assim como corrigir deficiências dos alunos provindos de meios sociais atrasados. 17. Educação Esportiva, que ministrará noções de educação física relacionadas com o ensino do Canto Orfeônico e transmitirá as regras de comportamento social na vida escolar, inerentes ao magistério do Canto Orfeônico. 18. Cópia de Música, que consistirá em cópia em papel liso e com pentagrama; execução de matrizes para mimeógrafo; cópia em papel vegetal. 19. Gravura Musical, que consistirá na preparação de chumbo para gravação; tiragem de provas de chapas; gravação; 20. Impressão Musical, que consistirá na impressão em mimeógrafo; reprodução de cópia heliográfica; impressão em máquina rotativa; reprodução de cópia em rotofoto⁶⁹.

CAPÍTULO VI - DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES Art. 21.

Os estabelecimentos de ensino de canto orfeônico deverão promover entre os alunos a organização e o desenvolvimento de instituições escolares de caráter cultural e estatístico, como revistas, jornais, clubes e grêmios, em regime de autonomia, bem como deverão organizar, sempre que possível, arquivos, museus, bibliotecas, publicações especializadas, gabinete de pesquisas de folclore e musicologia, centros de debates e de exercícios culturais e pedagógicos, bem como laboratórios de voz, destinados a trabalhos de correção de voz e pesquisas de fonética. Art. 22. Aos estabelecimentos referidos no artigo anterior recomenda-se a criação de arquivos, museus, bibliotecas, publicações especializadas, gabinetes de pesquisas de folclore, musicologia, centros de debates e de exercícios culturais e pedagógicos, bem como laboratórios de voz, destinados a trabalhos de correção de voz e pesquisas fonéticas. Art. 23. Nos conservatórios de canto orfeônico haverá, como atividade complementar da cadeira de Didática de Canto Orfeônico, centros de coordenação, com reuniões semanais, das quais participarão os corpos docente e discente dos conservatórios, professores de canto orfeônico e ex-alunos (BRASIL. Decreto-Lei nº 9494, de 22 de julho de 1946. A Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico. Diário Oficial. 27. jul. 1946).

⁶⁹ Máquina compositora criada a partir do monotipo e que utiliza processo fotomecânico semelhante ao da monofoto. A monofoto era uma máquina de fotocomposição cujo teclado perfura uma bobina de papel que, por sua vez, aciona o sistema de composição. Este tem como matrizes os negativos fotográficos com as letras a serem selecionadas.

Embora muitas disciplinas sejam destinadas ao canto orfeônico, a formação do educador se apresenta também em outras direções. Os itens 5, 8, 9, 10, 12, 13, 16, 18, 19 e 20 da citação e os artigos 21, 22 e 23 das atividades complementares comprovam isso.

O documento ainda atesta a diversidade de atividades que o projeto de Villa-Lobos desenvolvia de maneira ampla. As condições para que a música acontecesse estruturada nas escolas, demonstram que Villa-Lobos, ao ter se dedicado a defender a atividade orfeônica nas escolas brasileiras também se preocupou em propiciar espaços para que a música fizesse parte da vida dos alunos de modo geral.

Pode-se então considerar que Villa-Lobos tinha uma preocupação com as inovações educacionais advindas do discurso dos pioneiros da *Escola Nova*.

Já no artigo 23 do referido Decreto-Lei, fica demonstrado que ele ouvia seus pares, fazia reuniões semanais de acompanhamento e ainda se interessava pelas opiniões dos ex-alunos formados pelo C.N.C.O.

Para se ter a compreensão da música e do momento de sua época, Villa-Lobos descreve no *Boletim Latino Americano de 1946* que toda a problemática cultural-social seria advinda de uma falta de Educação Musical que proporcionasse ao povo um encaminhamento para a própria identidade cultural.

Se considerarmos o desenvolvimento da música no mundo atual, somos forçados a admitir que se acha, num nível bastante baixo. Na sua maioria, as composições são academicamente experimentais em vez de serem criadoramente robustas. O artista considera sua carreira em função de um objetivo a alcançar, em vez de considerá-la como um ideal; e uma compreensão genuína da música não penetrou na organização social profundamente como seria de desejar. Ainda vivemos, nos séculos XVI e XVII, considerada a música um passatempo de moda entre senhores feudais (hoje o é entre os burgueses) e o artista, com raras exceções, um galante e privilegiado escravo dos senhores porque escreve ou excuta notas musicais. Agora, todos esses fenômenos podem ser derivados de uma única causa: os nossos métodos de ensino. Quando digo que nossos métodos de ensino são defeituosos não me refiro a nenhum professor ou escola. Tenho em mente todo o sistema de ensino que permite a confusão na compreensão, não só dos termos, mas dos ideais musicais e por isso é incapaz de levar a música à grande massa do povo (Presença Villa-Lobos, 1971, v. 6, p. 95).

A citação demonstra que a música estava presa as normas e regras e que a preocupação do artista acabava o afastando de uma inspiração mais originária criativa. Villa-Lobos deixa claro que as regras eram ditadas pela classe dominante e que a produção musical estava ligada

a função de satisfazer aqueles que tinham maior poder financeiro e que pagavam pelos serviços.

Neste ponto, Villa-Lobos questiona o trabalho do artista: “ O verdadeiro ideal do artista é servir ao povo, dar-lhe alguma coisa que graças aos seus sons naturais, só êle poder dar” (Presença Villa-Lobos, 1971, v. 6, p. 98). Ele via o problema da pedagogia musical na incompreensão dos termos e significados musicais e explica a diferença entre popular, folclórico e música universal, onde a força criadora emerge derrubando as fronteiras das localidades.

Consideramos, para pesar o valor de cada um, quatro aspectos diferentes do problema da pedagogia musical. Primeiro, há da compreensão fundamental dos termos que empregamos ao lidar com música. O simples amante da música usa frequentemente de expressão como clássico, romântico, popular, folclórico, mas se lhe pedir a significação, que emprestam tais palavras, torna-se confuso. O primeiro passo a dar, pois, é esclarecer o valor das expressões musicais comuns, de modo que o significado musical que contêm seja escoimado da confusão existente. Lembro-me ainda de quando estava em Paris, Manoel de Falla, foi êle saudado como folclorista. Sendo um gentleman, amável e modesto. Falla não fêz nenhuma objeção mas, deu de ombros, e podia-se ver que isto não lhe agradara. Naturalmente que não estava satisfeito! Chamando de folclorista, seus críticos mostraram não possuir a menor compreensão de sua obra. Tornemos, pois, bem claro, que a música popular significa apenas essa espécie de música que o público tanto aprecia, independente do seu valor, sua origem e seu tipo. Um número de revista que esteja em cartaz, a *Revêrie de Schumann* e a *Tosca de Puccini* são todas músicas populares porque o povo as conhece, as aprecia e as canta. Música folclórica, no entanto, é coisa inteiramente diferente. A música folclórica é a expansão, o desenvolvimento livre do próprio povo expresso pelo próprio som. Mesmo se tal música não é popular, continua a ser folclórica. A música folclórica é a sua expressão biológica. A arte da música, que pode ser folclórica e popular, ou nem uma coisa ou nem outra, representa a mais alta expressão criadora de um povo. A grande música, a mais alta, é a que, originando-se numa destas três fontes, alcança, no entanto, uma expressão humana universal (Presença Villa-Lobos, 1971, v. 6, p. 96).

Uma das funções do ensino musical que Villa-Lobos preconizava estava na necessidade de esclarecer e estabelecer bases sólidas para a compreensão dos termos musicais referenciados na citação acima, colaborando para que o gosto musical fosse construído conscientemente.

Moldar o gosto musical para Villa-Lobos era evitar os falsos valores (Presença Villa-Lobos, 1971, v. 6, pp. 96-97).

Sobre a finalidade do ensino de música, Villa-Lobos estabelece alguns pontos norteadores da sua pedagogia:

Primeiramente, procuramos distinguir o papel da música-papel da música-som, de modo a tornar mais claro que se a música não vive do som não tem valor, qualquer que seja o estudo acadêmico que se lhe devotou [...]. Para que se estuda música? Não há de ser, por cento, com o único propósito de ler ou escrever notas. Se não houver nenhum sentido nem alma, nem vida na música, esta deixa de existir. Assim, deve-se ensinar música, desde o começo, como força viva, do mesmo modo que se aprende a linguagem [...] Antes do aluno ser atrapalhado com regras, deve-se familiarizar-se com os sons. Deve-se ensinar-lhe a conhecer os sons, a ouvi-los, a apreciar suas cores e individualidade: eduque-se-lhe o ouvido a passar de um a outro, a esperar que certos sons sigam-se a outros, a combinar sons entre si. Permita-se-lhe aprender a melodia, a sentir a harmonia, não em função de regras, mas pelo som no seu próprio ouvido. Então, mais tarde, ensinem-se-lhe as regras quando se fizerem necessárias. O preparo profissional, naturalmente, fará sentir sua necessidade – mas para o apreciador comum de música basta simplesmente dotá-lo de um preparo completo nos valores básico dos sons. Não se auxilia, mas ao contrário, se obscurece o que se chama “apreciação musical”, com uma quantidade de detalhes que os nossos jovens estudantes devem aprender sobre música. Aprendem que Schumann era louco, que sua música era muito romântica, que em tal momento de sua vida sentiu-se triste, que em outro sentiu-se alegre. Que diabo tem isso a ver com música? [...]. Deixem a música falar por si mesma! [...]. O nosso sentido estético é condicionado pelo hábito e pela educação. Habitue-se o ouvido de nossa juventude ao que, 2º a nossa herança acumulada, é belo, - e o seu gosto será são. E quando o ouvido da massa estiver treinado, educado, habituado a belos sons, chegará então o fim de música-papel, puramente experimental e acadêmica de chamados “modernos” que não tem alma, nem sentimento humano, em uma palavra – sem naturalidade (Presença Villa-Lobos, 1971, v. 6, pp. 96-97).

Na citação acima, Villa-Lobos faz a referência que questionamos na Educação Musical atual. “Que diabos tem isso a ver com música?” Assim, a música ganha destaque no ensino musical brasileiro. Ele ainda faz a pergunta essencial: Para que se estuda música?

Quanto a compositores e artistas executantes, Villa-Lobos estabelece sempre uma relação com a atender a expressão da humanidade e de tudo que interessa a essa humanidade. Estabelece três tipos de compositores e valoriza o compositor que conseguia fazer da arte a sua *propriedade* musical:

[...] os que escrevem música-papel, segundo regras ou modas; os que escrevem para serem “originais” e realizar algo que outros não realizam e, finalmente, os que escrevem música porque não podem viver sem ela. Só a terceira categoria tem valor. Esses compositores trabalham por um ideal e nunca por um objetivo prático. E a consciência artística que é um pré-requisito da expressão artística, lhes impõe o dever de se esforçarem por encontrar uma expressão sincera, tanto de si mesmo quanto da humanidade. Para chegar a tal expressão, o compositor sério deverá estudar a herança musical do seu país, tanto sobre o aspecto literário, poético e político como musical. Só desta maneira pode ele chegar a compreender a alma do povo (da alma folclórica) (Presença Villa-Lobos, 1971, v. 6, p. 99).

Na expressão “escrevem música porque não podem viver sem ela”, Villa-Lobos mostra o verdadeiro sentido da *propriedade* musical, onde ele mesmo descreve a própria

consciência artística como “se esforçarem para encontrar uma expressão sincera, tanto de si mesmo quanto da humanidade”.

Na citação acima, se a juntarmos com as demais citações onde Villa-Lobos escreve sobre Educação Musical, percebemos que ele priorizava a propriedade musical porque valorizava uma expressão que despertasse a sensibilidade, que trabalhasse a música primeiramente pela experiência, desvinculando-a da importância da música-papel e transferindo esta importância para a vivência e para a criatividade. Uma educação que se afastava do ensino conservatorial da época e que almejava uma outra inserção educativa dentro dos ideais novos da *Escola Nova* e da Educação Musical moderna.

[...] Devemos lutar para extirpar do ensino musical todos os valores falsos, insistindo principalmente na educação do ouvido e da alma e pondo resolutamente de lado todo fútil academismo de “Música-papel” puramente intelectual. Devemos educar nossos artistas e compositores de modo a que acabem apreciando devidamente o seu dever de servidores da humanidade. Só assim a música florescerá como elemento vital na nossa estrutura social [...]. A música, eu a considero, em princípio, como um indispensável alimento da alma humana. Por conseguinte, um elemento e fator imprescindível à educação do caráter da juventude [...] não é possível considerar a música como uma coisa à parte e um fator estranho à coletividade, uma vez que ela é um fenômeno vivo da criação de um povo [...]. Para preencher a sua verdadeira função socializadora, era necessário, em primeiro lugar, que a música nacional tomasse conhecimento de si mesma pela formação de uma *consciência musical brasileira* e pela apreensão total do conjunto de fenômenos históricos, sociais, psicológicos, capazes de determinar os seus caracteres étnicos, as suas tendências naturais e o seu ambiente próprio (Presença Villa-Lobos, v. 6, pp. 99-101).

Tais preceitos nacionalistas inseridos historicamente na concepção política e social brasileira, acabam incorporados nos ideais educacionais e musicais do período.

O nacionalismo ganha força expressiva através do canto coletivo. que participava ao mesmo tempo das questões do pensamento vigente e que possuía um discurso com ênfase para a evolução histórica do país, para o desenvolvimento comercial, industrial e humanístico com destaque também no patriotismo, no civismo e na disciplina social coletiva, sem deixar de valorizar ao mesmo tempo a música como manifestação de reconhecimento de uma identidade brasileira.

Na educação, segundo Santos (2010), a identidade nacional era um fator determinante na concepção do período. “A educação era vista como caminho privilegiado para se dar forma à identidade nacional, à consciência nacional” (Santos, 2010, p. 27). Logo, era também uma construção do imaginário coletivo. “A elaboração de um imaginário é parte integrante da

legitimação de qualquer regime político. É por meio do imaginário que se podem atingir não só a cabeça, mas, de modo especial, o coração, isto é, as aspirações, os medos e as esperanças de um povo” (Carvalho, 1995, p. 10).

Villa-Lobos não escapou também desse imaginário coletivo, sendo ele próprio participante ativo desta construção.

O canto orfeônico servirá, para uns, de verdadeira iniciação a essa arte maravilhosa; incrementará, em outros, o gosto pela cultura artística e o interesse de conhecer profundamente a música sob todos os aspectos; mas será sempre, e sobretudo, um elo e um instrumento de coesão, facultando à comunidade infantil o prazer de sentir e trabalhar com alegria, o que lhe proporcionará, sem dúvida, um aproveitamento maior desse trabalho e desse estudo. Nesse particular é preciso não esquecer a enorme responsabilidade dos educadores que vão ministrar às crianças os primeiros conhecimentos de arte, incumbindo-se, verdadeiramente, da sua iniciação musical. Como também nunca será demasiado insistir na finalidade programática do canto orfeônico. E não confundir o seu objetivo cívico-educacional com as exibições de ordem puramente estética, que não visam senão o prazer imediato da arte desinteressada, sem um caráter socializador (Presença Villa-Lobos, v. 6, p. 105).

Quanto ao *Conservatório Nacional de Canto Orfeônico* criado em 26 de novembro de 1942, Villa-Lobos explica as diretrizes educacional e elenca os objetivos da música na escola:

Esses cursos passaram para o novo órgão do Ministério da Educação e Cultura, refundidos e ampliados segundo as lições da experiência. Assim, resolvido o problema da integração da música em nossa vida social, é de esperar que o Serviço de Educação Musical e Artística e o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, respectivamente célula geradora e robusta, maturação dêse movimento de cultura e de civismo – sejam definitivamente incorporados ao patrimônio cultural brasileiro e assumam um caráter permanente, como todas as outras criações de irrecusável significação educacional. Pois os alunos do Conservatório serão os futuros professores especializados da nova disciplina e a eles caberá, portanto, a nobre e delicada missão de educar, cívica e musicalmente, as gerações do Brasil, como sentinelas avançadas e continuadoras dêse movimento de autêntico nacionalismo musical. E com êsse ensino, absolutamente novo, não podia repousar em programas anteriormente elaborados, que não cogitavam dessa nova finalidade da música socializada, organizamos um programa atendo a todas as suas necessidades de ordem técnica, constando entre outros, dos seguintes pontos que não figuravam, até então, em nenhuma obra didática de canto coral ou canto orfeônico.

1. O canto orfeônico como meio de educação cívica.
2. Calefasia, Califonia e Calirritmia.
3. Declamação Rítmica.
4. Exortação.
5. Métodos de classificação, seleção e colocação das vozes.
6. Afinação orfeônica.
7. Efeitos orfeônicos.
8. Manossolfa desenvolvido.
9. Canto Orfeônico (Aperfeiçoamento).

10. ⁷⁰
11. Ditado cantado e rítmico.
12. Pesquisas, arranjos e adaptações do ensino folclórico das escolas, para a educação e formação do gosto artístico.
13. Aplicação da “Melodia das montanhas” (Processo que facilita aos alunos criar melodias, despertando o gosto para as composições musicais).
14. Divisão da classe em 4 grupos. (Para facilitar a disciplina orfeônica e as distribuições das vozes).
15. Ouvintes.
16. Alunos-regentes, compositores e solistas.
17. Sala-ambiente.
18. Prova de memória visual e auditiva.
19. Prova de discernimento do gênero e estilo da música.
20. Prova dos instrumentos de banda e orquestra.
21. Quadro sinótico para o estudo geral da música popular brasileira.
22. Gráfico planisférico etnológico da origem da música no Brasil.
23. Aplicação dos principais fatores para a formação da consciência musical e compreensão da utilidade do canto orfeônico na formação cívico-social do aluno (Presença Villa-Lobos, 1971, v. 6, pp. 115-116).

Esta estrutura de organização dos conteúdos, demonstra sob quais aspectos as aulas de música deveriam acontecer no espaço escolar. Analisando os tópicos, acredita-se que para a época, este ensino musical era considerado inovador. Destacamos os tópicos 13 - As melodias das montanhas para a criação e composição; o tópico 16 - Alunos-regentes, compositores e solistas e o tópico 20 - Prova de instrumento de banda e de orquestra, dando enfoque a uma musicalização que favorecia a aproximação com várias práticas musicais e não exclusivamente voltada apenas para o canto orfeônico.

Ainda salienta-se os concertos educativos e concertos sinfônicos culturais denominados “*Concertos da Juventude*” eram didáticos com explicações musicais, onde músicas simples e acessíveis eram apreciadas e comentadas por escrito pelo público escolar.

Por estas evidências, podia-se avaliar o grau de compreensão e do desenvolvimento musical dos professores que Villa-Lobos formava e o conhecimento que teriam que ter para ensinar.

Outras iniciativas eram frequentes e os resultados são relatados pelo próprio Villa-Lobos:

⁷⁰ No documento original, o tópico 10 foi pulado. Optamos por manter a numeração do autor.

Os questionários enviados às famílias dos alunos, nos quais foram solicitadas as suas impressões sobre a influência do canto orfeônico nos hábitos e inclinações dos mesmos. Essa iniciativa teve dupla finalidade de estender ao próprio lar da criança o interesse pelo canto orfeônico e de apurar, de uma maneira sensível, as convivências dele decorrentes [...]. Foram criados nas escolas orfeões selecionados de 70 alunos, no máximo, cabendo a direção dos mesmos aos respectivos alunos-regentes que tiveram, por várias vezes, oportunidade de exhibir as suas qualidades musicais [...]. Para êsse fim (dança) foi organizado uma plano para a criação de uma Seção dedicada exclusivamente à dança, com o fim de criar uma forma de bailados tipicamente brasileiros, desde os populares até os mais elevados. Nessa Seção foram aproveitados, não só bailarinos revelados pelo ensino da educação física recreativa, como os alunos de desenho que mostraram tendências para cenógrafos e ainda os que apresentavam vocação para a modelagem [...] criando um novo ambiente artístico (Presença Villa-Lobos, 1971, v. 6, pp. 119-120).

O projeto de canto orfeônico e a importância do *Conservatório Nacional de Canto Orfeônico* revelam uma modificação na maneira de se ensinar música no Brasil: além de implementarem a inserção da música no ambiente educativo de forma ativa e participativa, possibilitaram o acesso de forma indiscriminada a todos os alunos em idade escolar.

A formação de professores como principal atividade do *Conservatório Nacional de Canto Orfeônico*, possibilitou uma unificação de diretrizes no ensino da música que alcançou territorialmente algumas localidades, fora do Rio de Janeiro, iniciando um movimento musical que possibilitou que a música ganhasse destaque e ressonância, gerando novos empregos, novos espaços, novas atividades e novas oportunidades para professores, alunos e para pessoas de baixa renda que nunca teriam condições a terem essa experiência se não tivesse sido por este meio.

Foi um projeto inclusivo, abrangente e político embora não menos importante pelo último motivo. O enfraquecimento do projeto começou após 1945 com a destituição de Getúlio Vargas do governo. Mesmo assim o projeto continuou e foi perdendo mais força no período de 1951 até 1959 quando Villa-Lobos faleceu. Depois disso foi sendo aniquilado paulatinamente da educação brasileira.

Villa-Lobos dirigiu dois grandes projetos de formação de professores por vinte e nove (29) anos consecutivos. Era no entanto, autodidata e não tinha formação superior na área de

Educação ou na Pedagogia e nem na área de Música⁷¹. Ou seja, não tinha formação superior alguma e formava educadores pela *propriedade* musical que possuía.

Nunca na minha vida procurei a cultura, a erudição, o saber e mesmo a sabedoria dos livros, nas doutrinas, nas formas ortodoxas. Nunca, porque o meu livro era o Brasil. Não o mapa do Brasil na minha frente, mas a terra do Brasil, onde eu piso, onde eu sinto, onde eu ando, onde eu percorro. Cada homem que eu encontro no Brasil representa uma forma estética na concepção musical. Cada pássaro que acode ao meu ouvido é um tema, onde se junta outros temas invisíveis imperceptíveis e abstratos, para tomar uma forma física, em forma sonora, em forma de música, música de arte (Villa-Lobos como em Ribeiro org., 1987, p. 18).

Essa era a *propriedade* musical que lhe conferia credibilidade as suas ações. Era essa *propriedade* que o fazia ser respeitado pelos seus pares. Villa-Lobos sempre trabalhou em conjunto com a equipe de professores. As grandes manifestações orfeônicas são exemplos claros de como o trabalho de Villa-Lobos alcançava grande projeção educativa, social e política.

Ele tinha uma preocupação musical prática para a atuação do educador. Quanto à inserção ninguém depois dele conseguiu tamanha projeção e/ou notoriedade.

Para Martins (1992), “o carisma do compositor, aliado ao ‘espírito’ cívico-patriótico da época estabeleceu durante mais de duas décadas um modelo musical para as escolas do país. Este modelo trouxe profundas repercussões que se prolongaram por quase meio século”(Martins, 1992, p. 11).

Embora existam muitas polêmicas quanto ao ensino que Villa-Lobos implementou no Brasil, a sua morte em 1959 causou um grande descompasso para a música na Educação Musical brasileira:

⁷¹ Em 1907, já com 21 anos, Villa-Lobos matriculou-se no Instituto Nacional de Música. Trocando por aulas de francês, Villa-Lobos estudou harmonia com Ângelo França. Estes estudos acadêmicos foram logo abandonados, marcando definitivamente sua trajetória autodidata (Paz, 2004, p. 7).

O declínio do canto orfeônico nas escolas tem raízes mais profundas. A queda de Vargas e o fim do Estado Novo põem termo às manifestações de mobilização de massa típicas das ditaduras nazi-fascistas. A ênfase atribuída pelo governo Vargas ao canto orfeônico nas escolas se deve [...] ao reconhecimento de seu potencial formador. Mais que isso, a presença de escolares em cerimônias públicas, cantando hinos e músicas que celebravam a grandeza do país, ajudava a criar a imagem de um povo saudável e disciplinado, de um povo unido em torno do projeto conduzido pelo Estado Novo. O país se democratizara e para isto era necessário eliminar tudo aquilo que pudesse ser associado ao regime autoritário. Nesse processo, embora o canto orfeônico continuasse presente como disciplina no currículo das escolas, ele já não possuía a mesma importância (Loureiro, 2003, p. 63).

A autora esboça na sua argumentação uma forte resistência ao projeto de canto orfeônico pautada na associação deste com o governo de Getúlio Vargas.

Não pode-se deixar de enfatizar, que as grandes concentrações desenvolvidas pelo *Projeto de Canto Orfeônico* de Villa-Lobos acabaram fortalecendo também a identidade do povo na nação brasileira, que anteriormente não vivenciava e nem conhecia as manifestações populares.

Foram manifestações vultuosas, com participação das escolas e da sociedade de forma geral, incluindo muitas vezes a presença de políticos e do Presidente da República.

Foi sim Villa-Lobos que fortaleceu o movimento musical com a sua inserção política. Mas foi também ele que utilizando a máquina governamental inseriu a música nacionalmente na educação brasileira, instaurando com isso o primeiro e efetivo contato da população pobre e carente com as artes de forma geral. E mais, valorizando a identidade do povo como arte originária dessa mesma gente.

Para se entender como a música antes de Villa-Lobos era ensinada e aprendida no Brasil, no próximo capítulo a abordagem é sobre a Educação Musical e seus cânones educativos que interferiram diferentemente na forma de compreender, de realizar e de ensinar a música antes deste educador aparecer como marco da Educação Musical brasileira.

Após Villa-Lobos a música desaparece dos currículos por longos anos, voltando somente em 2008 como conteúdo musical obrigatório para as escolas brasileiras.

A Educação Musical brasileira é dividida em dois períodos: Antes de Villa-Lobos e depois de Villa-Lobos, sendo ele o elo principal desta história.

Capítulo III. - A História da Música na Educação Musical Brasileira: Seus cânones educativos, a legislação vigente e o Projeto Villa-Lobos.

Segundo Bennett Reimer 1970, como citado em Fonterrada 2008, p. 10, “não se pode falar de natureza e do valor da Educação Musical sem que se toque na natureza e no valor da música”. As concepções de música e as plataformas metodológicas adotadas no Brasil e registradas na história da Educação Musical, revelam como as condições histórico-ideológicas do conhecimento científico, instauram-se e determinam o pensamento social, criando conceitos e pré-conceitos como força de expressão, por longos períodos.

Então, a música, a formação profissional de educadores musicais e a Educação Musical assumem formas diretamente associadas aos valores dos discursos ideológicos dos quais historicamente partem. Para compreender o valor que é dado à música na Educação Musical brasileira, visitaremos o seu percurso histórico até chegarmos ao surgimento de Villa-Lobos educador. Momento em que definitivamente o cenário musical de formação de educadores musicais ganhou ressonância e polêmica no Brasil.

Dessa forma, apresentamos, primeiramente, algumas dificuldades que são diagnosticadas nesta tentativa de percorrer a história da Educação Musical brasileira.

A Educação Musical no Brasil não pode ser entendida linearmente e nem historiada desta forma, porque ela se constitui de histórias múltiplas, em diversas localidades brasileiras, advindas de infinitas e numerosas manifestações culturais das diferentes classes sociais, retratadas de infindáveis formas pelas áreas científicas do conhecimento. Portanto, o surgimento da música em toda a territorialidade brasileira, faz-se impossível de ser mapeado de forma integral ou única.

O Brasil foi e ainda é a junção da diferença advinda da miscigenação de suas raças-raízes, que constituíram povos diversos, religiões e crenças diferentes, com territórios distantes uns dos outros e ideologias contrastantes, provocando uma cultura musical diversificada; como tal, incluída na diversidade do conceito de povo e de nação brasileira. Nesses pontos residem também as dificuldades que Villa-Lobos enfrentou para implementar seu projeto de Educação Musical nacionalmente.

Faz-se necessário, portanto, lembrar que a historiografia da Educação Musical brasileira feita por educadores musicais é muito recente, cujo início data do surgimento do

primeiro curso de pós-graduação, criado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1980 (Jardim, 2008, p. 3). O que mais encontramos antes dessa década é uma história da Educação Musical brasileira sendo contada como apêndice de outras histórias, por áreas e pesquisadores advindos da Educação, da Pedagogia, da História, da Psicologia, da Sociologia ou da Antropologia.

Justamente por não haver uma tradição de pesquisa, a História da Educação Musical brasileira ainda se encontra acéfala de si mesma. Ou seja, carente de uma historiografia própria que consiga dar conta das suas fontes documentais, adotando métodos e metodologias específicas para registrar a música e sua força representativa na produção da área.

Souza (2014), analisa os procedimentos de pesquisa na área até recentemente.

Os autores falam do que veem, registram o que se passa em cada região, quando os diálogos teóricos não são tão relevantes. Muitos fatos interessantes são listados, sem necessariamente serem cruzados ou problematizados. Ou seja, a extensão temática nem sempre é acompanhada por referências teóricas capazes de manter a vocação explicativa do conhecimento histórico. Uma das dificuldades reside no fato de que a bibliografia estrangeira nem sempre é traduzida para o português e a reflexão teórico-metodológica fica reduzida a conceitos que estão na ‘ordem do dia’ ou na ‘moda’, conceitos que se tornam apenas parte do vocabulário e não como parte integrante de uma teoria (Petersen; Lovato, 2013). Já outras pesquisas buscam superar essa dificuldade teórico-metodológica, trabalhando o campo da Educação Musical na interface com outros campos como a musicologia ou sociologia, de uma maneira interdisciplinar (Souza, 2014, p. 115).

Por tais constatações, assumimos desde já, a impossibilidade de que esta pesquisa abarque tudo que deveria. Fazemos, entretanto, uma tentativa de dialogar com outros autores que já publicaram sobre o assunto, tendo a certeza de que, mesmo assim, ainda estaremos muito distantes de retratar o muito de música que desde a colonização aconteceu no Brasil.

Historicamente, a primeira manifestação de Educação Musical no Brasil veio a acontecer através das ações desenvolvidas pela Companhia de Jesus (Silva, 2008, p. 220).

Essa companhia, por ter os objetivos religiosos para disseminar o evangelho católico no mundo, foi aprovada pelo Papa Paulo III em 1540. A partir daí, expandiu-se muito rapidamente, instalando-se nas recentes terras descoberta pelos europeus, tais como na China, no Japão, na Índia, nas regiões da África e na América portuguesa e espanhola. Seus integrantes passaram a ser conhecidos como jesuítas ou inacianos.

Os jesuítas aportaram no Brasil em 1549 com a frota portuguesa, que trazia para a Colônia o segundo Governador Geral, Sr. Tomé de Souza. Nesta viagem, outros religiosos desembarcaram em terras tropicais.

Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 junto com o segundo governador-geral Tomé de Souza, 10 anos após a fundação da ordem. O grupo, composto de seis religiosos, era dirigido pelo padre Manoel da Nóbrega (1517-1570). A presença da ordem no país se estendeu por dois séculos e compreendeu a Província do Brasil e a Vice-Província do Maranhão e Pará, ambas dependentes da Assistência de Portugal. Em 1759, os jesuítas foram expulsos do país e de todos os territórios portugueses por ordem do Marques de Pombal. Além de se ocupar com a assistência religiosa aos colonos e com a catequese dos índios, os padres se dedicaram de modo especial à educação e ensino de crianças e jovens nas chamadas aulas de ler, escrever e contar. Para tanto, construíram igrejas, colégios, residências e seminários, e instalaram missões. Destacavam-se os colégios, em meados do século XVIII, que funcionavam como verdadeiros centros culturais da época, com atividades literárias, musicais e teatrais (Silva, 2008, pp. 220-221).

O Padre Manuel da Nóbrega, veio incumbido de chefiar a missão jesuítica e, durante sua permanência no Brasil, de 1549 a 1570, teve um importante papel na estruturação da catequização dos jesuítas. Foi também o criador do processo de aldeamento dos nativos nos arredores da cidade de Salvador, facilitando sobremaneira a conversão dos nativos ao cristianismo. Branco (2010), revela os acordos realizados entre os missionários e a Coroa para que ambos atingissem seus objetivos:

Não foi por acaso que os missionários da Companhia de Jesus, ensaiaram os primeiros passos para a catequese e conversão dos brasis ao cristianismo, no mesmo momento em que se iniciava a colonização da América portuguesa sob o controle direto da coroa lusitana. De fato, a nova iniciativa régia, visava com a criação do Governo Geral do Brasil, além de povoar a terra tornar economicamente rentável a colônia tropical [...]. Para o sucesso da nova iniciativa de governação em terras brasílicas, tornou-se imprescindível, por parte dos religiosos e dos agentes do rei, a ampla negociação em bases sólidas, não só do novo modelo administrativo, como também da atividade missionária. Por certo, essa imbricação de interesses não excluiu a necessidade de compromissos e acomodações, de acordo com uma visão bastante pragmática daquela realidade, com que se defrontavam esses representantes do rei e da Igreja, na fronteira tropical da cristandade (Branco, 2010, pp. 41-42).

As medidas adotadas pelos jesuítas, por um lado, era de criar aldeamentos indígenas e por outro, de instituir-lhes a educação, incluindo nesse processo também os filhos dos colonos. Essa foi uma fórmula que deu muito certo como atividades de colonização “pacífica”. Devido ao sucesso, fizeram com que este modelo fosse transformado no modo da

intervenção dos missionários nos trópicos, civilizar através da educação e da arte (Branco, 2010, p. 47).

A educação de base na Colônia, em 1550, era ofertada nos colégios instalados nas aldeias. No que diz respeito ao ensino, este em nada se diferenciava dos currículos utilizados na Europa. Por tal similaridade, em 1599, as bases educativas no Brasil ficaram definidas a partir do modelo de regulamentação da educação, sistematizado e adotado em todos os colégios dos jesuítas em suas diversas atuações no continente. Este modelo recebeu o nome de “Ratio Studiorum”, que regulamentava rigorosamente tudo, até a organização das classes, horários, disciplinas e programas:

O currículo incluía, para os alunos mais adiantados, classes de gramática, latim e filosofia. [...] A instrução dada aos filhos dos leigos nos estabelecimentos coloniais mais distantes, como os do Rio de Janeiro e São Paulo não incluía tudo isso. Nesses lugares não se ia muito além de ensinar a ler, escrever e contar, ao que às vezes se acrescentava um pouco de latim, para os alunos mais adiantados. Mas, em todo o século XVII, em qualquer parte da Europa, dificilmente se ensinaria aos meninos mais do que isso (Boxer, 1973, pp. 24-25).

Para todas essas ações, ou seja, para a construção de escolas, o mobiliário, as condições necessárias para educar e os programas simples de catequização dos índios, do ensino básico, elementar ou superior, os missionaram necessitavam de verbas, expressas nas formas de Sesmarias, legados ou padroado. Os recursos precisavam ser eficientes, pois as ações necessitavam deles para serem realizadas. No entanto, bem no início das missões jesuítas, logo quando Portugal perdeu seu domínio no Oriente, as verbas passaram a ficar cada vez mais escassas e espaçadas.

De acordo com Branco (2010), o Padre Manuel da Nóbrega chegou a revelar que os financiamentos de Lisboa aportavam de três maneiras na Colônia: mal, tarde ou nunca (Branco, 2010, p. 48).

Apesar da dificuldade de recursos financeiros, os jesuítas viabilizaram várias frentes de ajuda para que suas necessidades na Colônia fossem atendidas. A vinda de muitos livros para o Brasil foi uma delas, e, para guardá-los, foram criadas bibliotecas e relação coma música é demonstrada po Busd (1996).

Ouvindo o Pe. José algumas cantigas profanas, logo compunha outras ao divino, contrafazendo-as e as fazia cantar; e a ele, testemunha, lhas dava escritas e as fazia cantar em lugar das profanas (Buds, 1996, p. 10).

A citação revela como os jesuítas faziam para domesticar os índios.

Serafim Leite (2000), afirma: "Não havia aldeia, por mais recuada que fosse na profundidade dos sertões e rios, que a não iluminasse ao menos uma estante de livros" (Leite, 2000, p. 113).

Branco (2010), fez uma pesquisa sobre as primeiras bibliotecas do Brasil. Dessa leitura recolhemos as seguintes informações. Em todas as localidades, desde as províncias até as aldeias menos desenvolvidas, os livros faziam-se muitos necessários.

Os jesuítas utilizavam-nos para catequizar os índios, educar os colonos e fornecer assistência religiosa. Holler (2005) esclarece essa afirmação:

No Brasil, desde o Sul ao Pará, o primeiro passo da civilização actual foi a fundação de 'vilas' e 'cidades', com organização portuguesa, cristã e municipal, ou pré-municipal como em S. Paulo. Ao redor das vilas e cidades agruparam-se as 'aldeias' dos Índios, com tríplice fim: - doutrinário (a catequese), económico (o serviço dos Índios), político (a intenção de utilizar os Índios aldeados na defesa das vilas e cidades contra os Índios não confederados ou contra os inimigos externos). Ou seja: educação, pela doutrina cristã; educação, pelo trabalho; educação, pelo sentimento de solidariedade, germe unitivo de uma pátria em formação, em cujos quadros, para honra do Catolicismo ou universalismo dos Colonizadores Portugueses, foram admitidos os Índios. [...] Holler, 2005,p.1135).

Foram com os jesuítas, que os primeiros colégios e bibliotecas foram construídos. A inexistência de livros em determinada localidade, sinalizava que a ação dos jesuítas ficaria prejudicada. Por esse motivo, os livros eram de vital importância para que a colonização desse certo, a ponto de serem transportados com os jesuítas todas as vezes que eles se deslocavam de uma província para outra.

Na bagagem dos jesuítas chegaram muitos livros no Brasil, que depois passaram a ser enviados por seus superiores religiosos e até pelo o rei de Portugal. Mais tarde, quando os colégios já geravam rendas próprias, passou-se a destinar uma parte dessa renda para a compra de livros.

Além disso, os governantes das províncias também eram incentivados a realizar essas compras, para que os colégios da região não perdessem sua função educativa e continuassem a manter a estabilidade da população em todos os níveis. Até mesmo a exploração de gêneros agrícolas regionais, rendia livros para as bibliotecas locais. Há registros de doações de bibliotecas inteiras para determinadas localidades da Colônia, feita por padres jesuítas da Europa (Branco, 2010).

Podemos constatar, então, que a educação no Brasil Colônia se realizava aos moldes da educação europeia, encontrando-se fortalecida pelas mesmas intenções e pela mesma ideologia de educação daquela época histórica. Com ações como as citadas, os jesuítas foram conquistando cada vez mais seu espaço no território brasileiro e, aos poucos, foram-se transformando na maior força política-social-educacional-cultural do período.

No decorrer da ocupação dos jesuítas, sabe-se que, no ano de 1759, quando foram expulsos do Brasil, a costa brasileira, desde Belém do Pará até Santa Catarina, esteve totalmente ocupada e influenciada pelos missionários. Essas ocupações impossibilitavam outras invasões de exploradores europeus, tal como dos espanhóis, franceses e holandeses. Por esses motivos, missionários e colonos entendiam-se em relação a seus domínios de exploração.

A “pacificação” entre nativos e religiosos aconteceu também porque os nativos defendiam as aldeias de ataques de duas naturezas: de outras tribos indígenas e de estrangeiros indesejáveis. Ao mesmo tempo, os nativos ficavam protegidos pelos missionários da escravidão dos colonos. Pode-se dizer, então, que a aproximação missionários-nativos era pautada em acordo mútuo e benéfico para ambas as partes.

Os jesuítas preferiam os índios aos negros. E os acordos entre jesuítas e colonos foram firmados da seguinte maneira: os colonos escravizavam negros e os missionários ocupavam-se dos índios.

A aproximação dos missionários com os índios deu-se também através da arte. Isso é prova de que os índios eram musicalmente sensíveis e que em suas manifestações culturais realizavam música na mais legítima expressão de comunhão com o divino e com o universo.

Ainda cabe ressaltar que, apesar de a catequização dos jesuítas ter sido direcionada aos nativos, desde 1538, os primeiros grupos de escravos africanos começaram a chegar ao Brasil para trabalharem nas lavouras de cana-de-açúcar, algodão e café. Portanto, a música africana não se faz apartada das manifestações musicais da Colônia, mas compõe, de maneira forte, a miscigenação cultural e musical da época.

É interessante notar que, no Brasil, até que a Abolição da Escravatura fosse decretada em 1850, o contingente africano chegou a três milhões e meios de seres humanos traficados, o que obviamente representa uma grande parcela da população existente e convivendo no país.

A música negra encontra-se, neste período, dentro das manifestações étnicas, em festas ritualísticas próprias. Era uma forma de resistência, de pertencimento com a própria raiz, de sintonia com a própria cultura. Era, também uma forma de comunicação entre pessoas da mesma tribo separadas pela escravidão: pelos sons emitidos a distância, eles comunicavam situações da vida cotidiana. Pelas batidas de tambores ou pela forma de percutir determinados instrumentos, expressavam musicalmente pedidos de socorro, aviso de fugas, de festas, de nascimentos, de morte e etc..

Mais tarde, essas manifestações também foram proibidas pelos detentores do poder. Contudo, sabe-se que por mais de cem anos, a música negra foi fortemente preservada pelos negros quilombolas. Os quilombos em 1630, eram os centros de resistência que guardavam a força da identidade cultural negra e as músicas, as danças e a religiosidade nos orixás, eram os símbolos de resistência à escravidão.

Já com os indígenas, a música foi utilizada para sensibilizá-los para a fé cristã. As reais finalidades dos jesuítas em relação aos índios, são relatadas por Leite (2000).

No Brasil, desde o Sul ao Pará, o primeiro passo da civilização actual foi a fundação de ‘vilas’ e ‘cidades’, com organização portuguesa, cristã e municipal, ou pré-municipal como em S. Paulo. Ao redor das vilas e cidades agruparam-se as ‘aldeias’ dos Índios, com tríplice fim: - doutrinário (a catequese), económico (o serviço dos índios), político (a intenção de utilizar os Índios aldeados na defesa das vilas e cidades contra os índios não confederados ou contra os inimigos externos). Ou seja: educação, pela doutrina cristã; educação pelo trabalho; educação pelo sentimento de solidariedade, germe unitivo de uma pátria em formação, em cujos quadros, para honra do Catolicismo ou universalismo dos colonizadores portugueses, foram admitidos os índios (Leite, 2000, pp. 552-553).

No entanto, nem tudo eram flores. Inicialmente, foram registradas as histórias “pacíficas” de aproximação cuidadosa entre o homem branco-dominador e o homem nativo-dominado. Apesar disso, o verdadeiro sentido da dominação acabou por dizimar, já em 1600, várias tribos inteiras de índios. A força dos colonizadores, bandeirantes e contendores europeus fazia-se também, pela busca das riquezas na terra desconhecida, pela imposição da superioridade cultural e pela incompreensão das diferenças.

Em relação aos missionários, a maneira impiedosa de colonizar, foi retratada na desvalorização das crenças indígenas, interferindo diretamente no mundo dessa gente e modificando a forma que eles tinham de entenderem a si mesmos e de relacionarem-se uns

com os outros. Os nativos eram obrigados a desfazerem-se de seu mundo natural, livre e mítico, para adotarem os modelos europeus impostos.

A aproximação acabou por colaborar para que as devastações nas duas situações descritas acima alcançassem níveis de dizimação nefastos. Foi um processo de aculturação forte e impositivo realizado pelas forças dominantes, ou seja, tanto pelos portugueses quanto pelos missionários.

Por outro lado, não podemos historicamente, deixar de reconhecer a importância da chegada dos portugueses ao Brasil ou deixar de considerar que a atuação dos jesuítas foi de suma importância para que o acesso ao conhecimento fosse instalado em terras brasileiras. O conhecimento musical sistematizado começou a partir da estrutura educativa fomentada por eles, sob as influências e implementação dos costumes europeus. Falar de música nos primórdios é falar da música e do conhecimento que os jesuítas desenvolveram no Brasil. Mas como isso efetivamente se deu?

Com música, os jesuítas adaptavam os cantos tradicionais indígenas a textos bíblicos, utilizando para isso, a melodia do cantochão. Dessa fusão surgiu o gênero Cateretê, registrado como o primeiro gênero de música originário da Colônia. Quanto à Educação Musical, assim como a geral, foi deflagradora em muitas regiões do Brasil, de cânones educativos que perduraram muito além da volta dos jesuítas para a Europa. Enraizaram-se de duas principais maneiras: pelo rigor metodológico de uma ordem de inspiração militar e pela imposição da cultura europeia como referência. Fonterrada (2008), argumenta:

Por meio de inúmeras regras, os jesuítas pregavam a obediência da hierarquia e o controle da vontade, tendendo a um ‘controle absoluto do psiquismo humano [...] a primeira proposta pedagógica em Educação Musical no Brasil foi estruturada, provavelmente dentro destes princípios’ (Fonterrada, 2008, p. 209).

Em 1650, os missionários introduzem mais vigorosamente os instrumentos európios na Colônia, tais como violão, cavaquinho, clarinete, flauta, violino, violoncelo, harpa, piano, acordeom, pandeiro e triângulo. Junto com eles, as fortes manifestações portuguesas ocorreram, trazendo para o cenário brasileiro as modas portuguesas, a música sacra e as baladas melancólicas. Surgem, então, como cultos folclóricos populares dos habitantes locais, o “reisado” e o “bumba meu boi”.

Por volta dos anos de 1690, o Ciclo do Ouro transfere para Minas Gerais o centro econômico do país. Esse vigor econômico fez surgir o movimento emancipatório da Inconfidência Mineira, que reivindicava a independência econômica frente à metrópole.

Nesse período, o florescimento musical foi alavancado por um grande contingente de mulatos como músicos atuantes nas igrejas, que desenvolviam as atividades de instrumentistas, cantores e mestres de capela. No final da época do Antigo Regime, surgem vários gêneros populares, que serão a base da modinha⁷² e do lundu⁷³. Também nessa época outros gêneros afro-brasileiros emergem: o afoxé⁷⁴, o jongo⁷⁵, o maxixe⁷⁶, o maracatu⁷⁷ e o embrião do samba.

No Rio de Janeiro e na Bahia, por volta de 1700, a música dos barbeiros ganha ressonância. Os escravos negros barbeiros, juntavam-se em pequenos grupos para estudar os instrumentos musicais que lhes eram disponibilizados, realizando música instrumental de entretenimento. As “charangas”, ou “ritmo de senzala”, abarcavam um repertório livre, sendo realizadas nas festividades populares e nas procissões: os fandangos, dobrados, polcas, quadrilhas e lundus deram origem às bandas de coreto, às bandas militares e ao choro. Esses gêneros permaneceram como expressões musicais fortes até meados do século seguinte.

⁷² Modinha tem origem portuguesa, sendo uma canção sentimental marcada pela influência da ópera italiana.

⁷³ Lundu é um canto e uma dança de origem africana introduzidos no Brasil, provavelmente por escravos de Angola. Originado no batuque africano, o lundu, em fins do século XVIII, não era ainda uma dança brasileira, mas uma dança africana no Brasil. Para maiores informações consultar: Sandroni, 2001. *Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917-1933*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

⁷⁴ De origem iorubá, para alguns pesquisadores seria uma forma diversa do maracatú. O termo afoxé da África denota a festa profano-religiosa efetuada pela nação no momento oportuno, a qual é manifestada através do ritmo Ijexá.

⁷⁵ Jongo é também conhecido como caxambu e corimá. É uma dança brasileira de origem africana, praticada ao som de tambores, como o caxambu. É essencialmente rural e faz parte da cultura afro-brasileira. Influuiu poderosamente na formação do samba carioca, em especial, e da cultura popular brasileira como um todo. O jongo é considerado o “avô” do samba.

⁷⁶ O maxixe é um tipo de dança de salão brasileiro criado por afrodescendentes, tendo estado em moda entre o fim do século XIX e o início do século XX. O ritmo foi influenciado pela música trazida por escravos de Moçambique, daí adquirindo seu nome, que é o mesmo de uma cidade moçambicana. Ainda hoje, o padrão rítmico da marrabenta (música moçambicana) guarda semelhanças com os padrões rítmicos do maxixe. Outra hipótese, contudo, aponta a origem do nome como advindo de uma pessoa chamada Maxixe, que, certa vez, num baile de carnaval do Rio de Janeiro, teria dançado o lundu num ritmo diferente, criando a dança. Diferente do lundu, no maxixe todos os pares dançam ao mesmo tempo, sendo a melodia e a voz externas ao universo dos dançarinos. Sandroni, (2001).

⁷⁷ Maracatu é um ritmo musical, dança e ritual de sincretismo religioso com origem no estado brasileiro de Pernambuco. É considerado o mais antigo ritmo afro-brasileiro, sendo caracterizado pelo uso predominante de instrumentos de percussão de origem africana. Com ritmo intenso e frenético, teve origem nas congadas, cerimônias de coroação dos reis e rainhas da nação negra.

Em 1750, a modinha portuguesa ganha o cenário musical brasileiro e vira febre na sociedade, perdurando como grande influência até a Nova República, no início do século XIX. Dela derivam as melodias tristes e chorosas que influenciaram diretamente a serenata, o choro e a música romântica brasileira.

Em 1770, a música lírica volta a ser uma forte tendência na produção musical religiosa, e a igreja, mais uma vez, passa a ter o controle da formação musical oficial.

Com a chegada da Família Real portuguesa ao Brasil, em 1808, o cenário da Educação Artística e Musical modificou-se. O Rei Dom João VI deu renomada atenção à música. O Teatro São João foi construído nessa época em substituição ao antigo Teatro Manuel Luiz. A música ampliou seu espaço, indo da igreja para o teatro com a finalidade de receber as companhias estrangeiras de óperas e operetas. Assim, Loureiro (2003), esclarece que a prática e o ensino da música neste período “[...] não mudou muito, porque a prática musical e o ensino do canto, eram desenvolvidos principalmente em igrejas, conventos e colégios, reforçando as características e as formas europeias”. Isso, porque os métodos progressivos com grande ênfase na memorização e objetivos propostos tendo por finalidade os resultados, eram comuns e ainda muito valorizados como conhecimento.

No entanto, com a criação do Conservatório Imperial, podemos definir algumas bases interessantes para refletir a formação musical do período. Jardim (2008), esclarece que havia um descaso grande com o ensino musical nesta época. O próprio Conservatório Imperial, não foi criado a fim de fomentar o ensino musical na colônia, mas era apenas para atender os interesses musicais da família real. Portanto, o músico era considerado apenas como trabalhador braçal executor das vontades de seus empregadores. Não gozavam de nenhuma regalia e ao contrário, eram desprovidos de autonomia criativa, de condições sociais e econômicas favoráveis. O artista desta época era de origem não nobre, e também por isso, eram considerados como os demais empregados.

A elite estudava música mas não tinha intenção alguma de se profissionalizar. Por isso, o ensino era voltado para a execução instrumental, de cunho teórico e de repetição de exercícios técnicos.

Segunda Jardim (2008), em 1848, foi inaugurado o Conservatório Imperial de Música do Rio de Janeiro. Foi a primeira instituição especializada para o ensino de música no país e, mais tarde, deu origem à atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Foi, portanto, uma importante ação para a fomentação dos estudos específicos de música no Brasil.

O Conservatório Imperial abriu as suas portas oferecendo uma formação musical extremamente especializada, destinado a um público específico e gratuitamente. O ensino era sistematizado em alguns conhecimentos divididos em teóricos e prático. Os conhecimentos teóricos abarcavam as disciplinas de rudimentos preparatórios e solfejo, afinação, ritmo, contraponto e harmonia, para depois da teoria consolidada, ser possível a criação. As obras criadas tinham que representar a vontade dos patrões e estar dentro dos padrões musicais da época (Jardim, 2008, pp. 39-40).

Os músicos formados pelo Conservatório Imperial eram enviados para o exterior a fim de se aperfeiçoarem e na Europa aprendiam procedimentos educativos novos, voltando para o Brasil com concepções musicais mais livres e mais modernas. Duas escolas de formações de músicos estavam em voga no período: a italiana e a francesa. A italiana era mais apreciada pelo público brasileiro devido valorização do bel canto. O ensino era o de solmização, vantajoso somente para o Canto Gregoriano e por isso, caiu em desuso. Na França o sistema musical era fixo e os sete sons musicais mantinham sempre o mesmo nome e justa posição na escala, tanto ascendentemente quanto descendentemente. Era muito utilizado pelo conservatório de Paris que acabou sendo o modelo de ensino do Conservatório Imperial. Os programas eram rígidos e destinado a formação de músicos solistas. Os objetivos eram o da fidelidade de execução e o da precisão técnica. Este foi o modelo do ensino musical no Império (Jardim, 2008, pp. 41-42).

Ao mesmo tempo, formava-se no país, uma prática de música popular livre e improvisada que fugia dos modelos de regras rígidas (Fonterrada, 2008, p. 210).

Foi somente em 1854, que se decretou o ensino da música em instituições escolares públicas, nas quais se passou a orientar as atividades dos professores. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, “aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário, quer público ou privado, do Município da Corte”, rubricado pela sua Majestade o Imperador, no Palácio do Rio de Janeiro e assinado por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, Conselheiro, Ministro e Secretário do Estado dos Negócios do Império, para fazer entender e executar.

No documento, a música parece no artigo 44, referindo-se ao ensino primário, que é abaixo transcrito.

O ensino primário nas escolas publicas comprehende: [...] A instrução moral e religiosa, a leitura e escripta [...]. Póde comprehender também: O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas [...]. A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música e exercícios de canto [...] (BRASIL, Decreto 1331, de 17 de fevereiro de 1854).

Faremos uma análise do Decreto nº 1.331, a fim de entender como o perfil do educador foi sistematizado e para observar a sua importância na consolidação de uma formação profissional necessária à sociedade da época.

Nota-se, no documento, uma ambiguidade de sentidos com relação às palavras *compreende* (na primeira linha) e o que é apresentado a seguir, ou seja, *pode compreender também* (na segunda linha). Na primeira linha, a força expressiva do texto é determinista; na segunda linha, é indefinida, apresentando-se como possibilidade. No final da citação (quarta linha), a música aparece como uma ideia reforçada, pois logo a seguir “noções de música” aparece o termo “*e exercícios de canto*” sendo este uma orientação que sinaliza que o canto ainda se configurava, no Império, com grande força desde o período Colonial, apresentando-se como expressão musical de referência.

Já para o ensino secundário, o artigo 79 elenca as “cadeiras” (disciplinas) específicas a serem ministradas. Faz menção, no artigo 80, a conteúdos mais amplos, que incluem a música na formação do curso de bacharelado em Letras e do Collegio Pedro II. A parte referente à música encontra-se descrita abaixo:

[...] além das matérias das cadeiras mencionadas no artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Collegio [Pedro II] huma das línguas vivas do meio dia da Europa, e as artes de desenho, música e dança (BRASIL, Decreto 1331, de 17 de fevereiro de 1854).

No Império, a preocupação com a música nas instituições de ensino fortalece o crescimento das escolas especializadas e a preocupação com a formação de professores.

O documento abaixo, refere-se ao perfil desejado dos professores, quer estivessem nas séries iniciais (do primário), quer estivessem nas séries intermediárias (do secundário).

É definido que a educação é tarefa do governo e se regulamenta a educação básica dos cidadãos, as tendências e aspectos gerais da cultura da época.

Partes do documento que se relacionam diretamente com formação de professores no que diz respeito às exigências, condutas, direitos e obrigações confere-se a seguir, pois nele podemos observar como o cargo de magistério foi instituído na época e quais influências decorrem deste documento para as épocas seguintes:

Título 2

Da Instrucção publica primaria - CAPITULO I - Condições para o magisterio publico; nomeação, demissão e vantagens dos professores [...]. Art. 12. Só podem exercer o magisterio publico os cidadãos brasileiros que provarem: Maioridade legal. 2º Moralidade. 3º Capacidade profissional. Art. 13. A maioridade legal prova-se perante o Inspector Geral por certidão ou justificação de idade. Art. 14. A prova de moralidade será dada perante o mesmo Inspector, apresentando o candidato: 1º Folhas corridas nos lugares onde haja residido nos tres annos mais proximos á data do seu requerimento: 2º Attestações dos respectivos parochos. Não póde ser nomeado professor publico o individuo que tiver soffrido pena de galés ou accusação judicial de furto, roubo, estellionato, banca rota, rapto, incesto e adulterio, ou de outro qualquer crime que offenda a moral publica ou a Religião do Estado. Art. 15. Quando a accusação judicial, de que trata a segunda parte do Artigo antecedente, tenha sido arguida de calumniosa pelo candidato e não haja provocado condemnação judicial, poderá elle ser admittido ás outras provas, se assim o decidir o Conselho Director. Art. 16. As professoras devem exhibir, de mais, se forem casadas, a certidão do seu casamento; se viúvas, a do obito de seus maridos; e se viverem separadas destes, a publica fôrma da sentença que julgou a separação, para se avaliar o motivo que a originou. As solteiras só poderão exercer o magisterio publico tendo 25 annos completos de idade, salvo se ensinarem em casa de seus paes e estes forem de reconhecida moralidade. Art. 17. A capacidade profissional prova-se em exame, oral e por escripto, que terá lugar sob a presidencia do Inspector Geral e perante dois examinadores nomeados pelo Governo. Art. 18. O exame versará não só sobre as materias do ensino respectivo, como tambem sobre o systema pratico e methodo do mesmo ensino, segundo as instrucções que forem expedidas pelo Inspector Geral, depois de approvadas pelo Governo, e tendo precedido audiencia do Conselho Director. Art. 19. Nos exames para professoras, ouvirão os examinadores ácerca dos diversos trabalhos de agulha o juizo de huma professora publica, ou de huma senhora para este fim nomeada pelo Governo. Art. 20. Quando vagar ou se crear qualquer cadeira, o Inspector Geral o fará annunciar pelos jornaes, marcando o prazo de 30 dias para a inscripção e processo de habilitação dos candidatos. Findo esse prazo será pela mesma fôrma annunciado dia para o exame dos concorrentes. Art. 21. O Inspector Geral proporá ao Governo, d'entre os candidatos approvados, aquelle ou aquelles que lhe parecerem preferiveis, acompanhando á sua proposta as provas dos exames de todos os concorrentes. Art. 22. A nomeação dos professores publicos será feita por Decreto Imperial. Art. 23. Em igualdade de circumstancias preferirão para o provimento nas escolas: § 1º Os professores das do primeiro gráo para as do segundo, tendo leccionado com distincção por tres annos. § 2º Os professores adjuntos que ainda não estiverem nas circumstancias do Art. 39, mas houverem praticado satisfactoriamente por tres annos. § 3º Os professores particulares que por mais de 5 annos tenham exercido o magisterio com reconhecida vantagem do ensino. § 4º Os Bachareis em letras, e os graduados em qualquer ramo da instrucção superior do Imperio. Art. 24. O provimento em qualquer cadeira, guardadas as regras precedentes, será considerado vitalício, depois de 5 annos de effectivo serviço. O professor nestas condições perderá o seu lugar somente por

sentença em processo disciplinar que o sujeito à pena de demissão, ou por incapacidade physica ou moral judicialmente declarada [...] Art. 27. Os professores publicos que tiverem servido bem por 10 annos terão preferencia para seus filhos entrarem no numero dos professores adjuntos, de que trata o Art. 35, ou para serem admittidos gratuitamente no Collegio de Pedro II [...] Art. 29. O professor que contar 25 annos de serviço effectivo poderá ser jubilado com o ordenado por inteiro. Aquelle que antes desse prazo ficar impossibilitado de continuar no exercido do magisterio poderá ser jubilado com a parte do ordenado proporcional ao tempo que houver effectivamente servido, não podendo porêr gozar deste favor antes de haver exercido o magisterio por dez annos [...] Art. 33. O professor publico não poderá exercer nenhum emprego administrativo sem autorisação previa do Inspector Geral. Não lhe será contado para sua jubilação o tempo empregado fóra do magistério. Fica-lhe absolutamente prohibida qualquer profissão commercial ou industrial [...] Art. 66. Os professores publicos, além das obrigações declaradas em diversos Artigos deste Regulamento, devem: § 1º Manter nas escolas o silencio, a exactidão e a regularidade necessarias. § 2º Apresentar-se alli decentemente vestidos. § 3º Participar ao Delegado respectivo qualquer impedimento que os inhiba de funcionar. § 4º Organisar com o mesmo Delegado o orçamento das despesas de suas escolas para o anno financeiro seguinte, o qual será enviado ao Inspector Geral na epocha que for marcada. § 5º Remetter-lhe, no fim de cada trimestre, hum mappa nominal dos alumnos matriculados, com declaração de sua frequencia e aproveitamento; e no fim do anno hum mappa geral, comprehendendo o resultado dos exames, e notando d'entre os alumnos os que se fizerão recommendaveis por seu talento, applicação e moralidade [...] TITULO III CAPITULO ÚNICO *Da Instrucção publica secundaria* Art. 94. Os ditos professores gozarão dos mesmos direitos e favores concedidos aos de instrucção publica primaria (BRASIL, Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854).

É interessante ressaltar que esse dispositivo legal de 1854 anuncia várias exigências em três setores para o exercício do magistério público: maior idade, princípios morais e capacidade profissional. Contudo, para as mulheres, a exigência se faz maior. A capacidade profissional era verificada em duas condições: em prova escrita e oral e estava diretamente associada à moralidade da concursada.

Se analisarmos este documento com olhar do século XXI, vários dispositivos seriam contestados e considerados preconceituosos, machistas e autoritários. Por outro lado, muitos deles foram incorporados à legislação trabalhista brasileira, como por exemplo: o tempo de serviço de professor para a aposentadoria (reforma), a dedicação exclusiva do funcionalismo público, a prova de idoneidade judicial, a verificação das capacidades profissionais mediante uma banca com três avaliadores, a publicação em Diário Oficial do concurso e dos resultados, entre outros.

Quanto a música, de acordo com Santos (2010), a cidade de São Paulo tornou o canto coral atividade obrigatória desde 1887 com a Reforma Rangel Pestana.

Nos primeiros anos do Período Republicano (1889), o Decreto Federal nº 981, datado de 1890, passou a exigir, pela primeira vez na história brasileira, a “formação especializada do professor de música” para o ensino nas escolas (Janibelli, 1971, p. 41).

O Decreto nº 981 de 1890, traz as seguintes orientações:

No artigo terceiro do referido Decreto, sob o título “o ensino das escolas primárias que abrangem três cursos”, *Elementos da música* aparece como uma das trezes disciplinas elencadas. No § 2º, é especificado o método educativo empregado: “será constantemente empregado o methodo intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar, e de acordo com programas minuciosamente especificados”. Já o 4º artigo, “O ensino das escolas primárias do 2 grau”, que abrange três classes, compreende doze disciplinas, em que a música está incluída por esse termo. Essa “cadeira” também se apresenta da mesma forma entre as quatorze disciplinas elencadas pelo artigo 12, parágrafo único, que se refere ao Curso da Escola Normal.

No artigo 14, aparece a especificação da obrigatoriedade de titulação para que professores atuem no magistério público primário: “Só podem exercer o magistério público primário os alunos ou os graduados pela Escola Normal”. No § 1º, dividem-se os professores em duas categorias:

1ª - Professor adjunto - o que tiver pelo menos a aprovação nas matérias das três primeiras series da Escola Normal, e um ano de pratica na escola de aplicação, de acordo com o decreto n. 407 de 17 de maio de 1890; 2ª - Professor primário - o que tiver pelo menos todo o curso da mesma Escola (BRASIL, Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890).

Os parágrafos seguintes tratam dos concursos, da seleção, das provas e das adaptações com o funcionamento legislativo, também definindo as atribuições e os conteúdos ministrados pelo professor de música.

Em relação ao ensino secundário, Título V, a legislação especifica que o ensino será dado pelo Estado em sete anos. As dezenove disciplinas são regulamentadas, de modo que a música aparece como a última da lista. Quanto à contratação de professores, no contingente estipulado, a música é definida como necessitando da contratação de um professor para cada seguimento de ensino.

Quanto à carga horária, a música era ministrada nos quatro primeiros anos do curso durante duas horas semanais. Nos anos escolares subsequente, ou seja, 5º, 6º e 7º anos, a

música não era ministrada. No que se refere aos conteúdos, na escola primária do 1º grau, como curso elementar, a música tem por conteúdo na primeira classe: cânticos escolares aprendidos de ouvido e, na 2ª classe: cânticos, conhecimento e leitura das notas.

Já no curso médio, a música apresenta os seguintes conteúdos especificados: classe 1: conhecimento das notas, compassos, claves; primeiros exercícios de solfejo; cânticos. Na classe 2: revisão; exercício graduado de solfejo e cânticos.

No curso superior: classe 1: revisão com desenvolvimento dos elementos de arte musical; exercícios de solfejo; ditados; cânticos a uníssono e em coro. Na classe 2: desenvolvimento do programa precedente; solfejos graduados; ditados; coros.

Quanto às escolas de 2º grau, os conteúdos são: classe 1, com carga horária de 3 horas semanais: elementos da arte musical; solfejos graduados; coros. Na classe 2, com carga horária de 1 hora semanal: solfejos; coros; ditados. Na classe 3, a música ausenta-se (BRASIL. Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890).

Pesquisadores que estudam as referidas leis, não relacionam a implementação dessa legislação como impulso da prática musical nas escolas, apesar de todas as especificações sobre o perfil do professor e dos conteúdos de música, o que, entretanto, denota o reconhecimento da importância da música para a educação geral do período. O início da profissionalização do educador musical, no entanto, não ganha muita importância nas pesquisas do período, fato que dificulta o entendimento de como a música apresentou-se efetivamente nas escolas regulares de ensino.

Com a República, as transformações aconteciam em todos os setores da sociedade brasileira e na formação musical, o Imperial Conservatório de Música também sofre transformações. Passou a se chamar Instituto Nacional de Música e com o novo nome, novas ideias estavam sendo propagadas. A profissão de músico ganhou mais autonomia que refletiu também na formação. A condição de músico artesão (entendido como os estavam subordinados a padrões impostos) transforma-se para a condição de músico artista (Jardim, 2008, p. 43).

A direção de Leopoldo Miguez seguido de Alberto Nepomuceno e de Henrique Oswald no Instituto Nacional de Música, foram determinantes para avanços de renovação estética, trazendo para o Brasil o que de novo acontecia na Europa. As oposições não tardaram, pois os que valorizavam o *Bel Canto* estavam descontentes. A oposição tradição e

modernidade se instalou, transformando também os programas de ensino na primeira metade do séc. XX. O repertório que exigia peças italianas e francesas, passou a exigir também peças em português de compositores que apresentavam elementos de renovação em suas obras. Movimentos musicais significativos foram implementados e para a defesa das novas ideias, eram organizados concertos musicais, apresentações, leituras de artigos, palestras e contatos com artistas internacionais, que acabavam por influenciar novos compositores, tais como Villa-Lobos, Glauco Velasquez e Luciano Gallet. Mesmo com estas tendências no ensino musical a pedagogia musical não era enfatizada (Jardim, 2008, pp. 46-47). Os conhecimentos ainda se centravam em Teoria/solfejo; habilidades de leitura; exercícios técnico para o desenvolvimento da performance musical em programas extensos e exigente, mantendo o objetivo no virtuosismo, tal como na Europa.

Os Liceus particulares começaram a nascer, mas o enfoque também era afastado de metodologias para ensinar. A crítica a esse ensino era sobre o ensino individual, que seguia um programa comuns para todos, onde o professor era ordenador dos conteúdos teóricos e práticos, sem considerar as necessidades e as dificuldades dos alunos.

Em 1906, uma importante instituição surge em São Paulo por iniciativa de João Gomes de Araújo e de Pedro Augusto Gomes Cardim: O Conservatório Dramático Musical de São Paulo. Neste Conservatório, além da oferta de disciplinas do ensino regular como Português, Inglês, Francês, Italiano, História Aritmética e Literatura Geral, no Curso de Música eram ofertados: Rudimentos, Solfejo, Análise Musical, Harmonia, História da Música, Magistério em Instrumentos e Pedagogia Musical. Nos documentos do Conservatório, no entanto, segundo Jardim (2008, p. 53), não foram encontrados professores destinados a ministrarem esta disciplina. A pesquisadora ainda revela que 90% dos alunos eram mulheres que estavam em busca de uma educação mais refinada, nada tendo a ver com a atuação profissional. Ou seja, as tendências musicais tanto no ensino de instrumentos quanto no ensino escolar, apesar de sinalizarem algumas modificações, não transformavam os processos de ensino e nem os processos de aprendizagem.

As transformações realmente significativas só vão ser observadas na década de 1920, quando Anísio Teixeira traz para o Brasil as ideias do movimento “Escola Nova”, já explicitada anteriormente no capítulo II.3.

Na legislação nacional, o Canto Orfeônico implementado como disciplina obrigatória, passa a vigorar a partir de 18 de abril de 1931, com a aprovação do Decreto nº 19890, que

tratava da organização do ensino secundário no Distrito Federal. Esse modelo acabou sendo adotado como referência para outros estados do Brasil.

Nessa primeira versão, o ensino secundário estava subdividido em dois cursos: fundamental (em cinco anos) e complementar (em dois anos). A música passou a ser ministrada como canto coral em três das cinco séries do curso fundamental do ensino secundário (de 1ª a 3ª séries). Embora fosse determinada a atividade musical, o perfil do educador para ministrar essa disciplina não era estipulado (Brasil, 1931, artigo 32).

O artigo 74 previa a contratação de professores de música, diferentemente das demais disciplinas, nas quais havia nomeação por concurso. Ademais, indicava-se, no artigo 57, que as disciplinas de música seriam fiscalizadas por inspetores. Estes, na contratação, não faziam provas de conhecimento e de habilidades em Canto Orfeônico, portanto, a avaliação realizada por estes inspetores, era duvidosa.

Pela leitura documental, constata-se que, embora a disciplina de Canto Coral tenha sido legalmente implementada nas escolas secundárias do Distrito Federal, a preocupação com a formação dos professores e com a sistematização de conteúdos em música não acontecia. Assim, Campos (2015), observa que:

É somente a partir da atuação de Heitor Villa-Lobos que a prática do Canto Orfeônico nas escolas foi sistematizada, bem como a formação de professores de Música. O trabalho por ele desenvolvido foi de fundamental importância para a área da Música e só foi possível se concretizar dentro do contexto político e intelectual que influenciou sua atuação e favoreceu a implantação de seu projeto político-pedagógico (Campos, 2015, p. 31).

O Departamento da Educação do Distrito Federal, em 8 de setembro de 1933, criou, pelo Decreto nº 4.837, a Lei Orgânica do Sistema Educacional do Distrito Federal. A partir dela, vários estabelecimentos de ensino foram regulamentados e fiscalizados, tais como institutos, superintendências e divisões.

A SEMA foi criado em 1 de fevereiro de 1932, pelo Decreto nº 3763. Em 1936, a SEMA passa a ser de responsabilidade do Departamento de Educação Complementar do Distrito Federal. Uma das suas principais atribuições refere-se à formação de professores para ministrarem as disciplinas de Canto Orfeônico. A distribuição de material pedagógico e de leitura para professores, bem como a produção de material pedagógico a ser utilizado nos

espaços escolares, eram as atividades que mais sinalizavam a preocupação com a formação educacional desse período.

O objetivo principal da SEMA, no entanto, era planejar e estruturar ações para desenvolver, de forma sistematizada, o ensino de música em todos os seguimentos educativos da municipalidade do Distrito Federal (RJ), incluindo as escolas primárias e secundárias.

A formação de professores passou a ser prioridade para o projeto de Villa-Lobos, pois educadores eram necessários como multiplicadores de ações educativas que abrangiam atividades musicais em muitas direções. As ações conferiam estruturas organizadas de inserção musical em muitos espaços públicos, para que a música ganhasse importância social e educacional. Além disso, a formação de plateia era enfatizada nos concertos didáticos. A proximidade entre as escolas começou a acontecer através de competições e de confraternizações, nas quais as famílias dos alunos eram envolvidas. Numa aproximação direta, a atividade de Canto Orfeônico passou a simbolizar o elo de ligação entre as pessoas, ficando cada vez mais fortalecido na sociedade brasileira.

Pesquisas extensas foram realizadas para verificação de hábitos e gostos musicais da comunidade escolar (alunos e pais). Os dados sobre cada escola eram registrados em um mapa geral, com informações sobre repertório, observações importantes dos professores e análise detalhada sobre a condição dos alunos para cantar. Fichas individuais avaliavam os alunos acerca do ritmo, da afinação, da musicalidade, da participação e do civismo.

Villa-Lobos realizava um diagnóstico minucioso do seu público e, a partir das dificuldades encontradas, buscava meios intervencionais para solucionar os problemas educativos.

Professores eram formados em dois cursos na SEMA: Pedagogia Musical e Canto Orfeônico. O primeiro destinava-se ao desenvolvimento das habilidades educativas voltadas para o ensino da música; o segundo, à prática do ensino de Canto Orfeônico e toda a pedagogia educativa destinada a ele. Outra ação educativa interessante da SEMA foi o Orfeão de Professores, no qual a participação em eventos cívicos deu à população noções acerca do trabalho que Villa-Lobos pretendia realizar nas escolas. Essa iniciativa foi o cartão de visitas das intenções educacionais do projeto.

Um dos resultados do Curso de Pedagogia Musical e Canto Orfeônico foi a fundação do Orfeão dos Professores do Distrito Federal, integrado por professores do magistério municipal, federal e particular. O Orfeão dos Professores participou de vários eventos cívicos, dando início a uma ‘campanha de ensino popular de música orfeônica e de um aprendizado de formas coletivas de disciplina’ (Parada, 2008, p. 178).

O orfeão de professores simbolizava a coesão e a harmonia da sociedade e também simbolizava a disciplina e a nacionalidade, onde a ideia era demonstrar um Brasil coeso que cantava belamente as suas canções. Villa-Lobos era o regente do Orfeão de Professores e através da prática de apresentações musicais, fortalecia o imaginário popular de como o Brasil prosperava e de como o governo era determinante para a cultura e para o fortalecimento da identidade brasileira.

De forma inteligente e contundente, o educador Villa-Lobos movimentava ações que promoviam todas as instâncias educativas. O aluno era valorizado pela sua atuação musical e os professores, por sua vez, eram valorizados pelo trabalho realizado, inclusive sendo enaltecidos artisticamente em apresentações como a do Orfeão de Professores. As escolas em participação cívica, apareciam no cenário educativo como locais que produziam cultura e desenvolviam uma educação preocupada com a inserção do ser humano pobre na sociedade.

Como parte do trabalho que englobava ações organizacionais, Villa-Lobos criou um laboratório de experiências musicais, no qual as ações estavam pautadas em um trabalho conjunto com os professores e compositores. O envolvimento de todos os integrantes do projeto era uma constância, embora a direção sempre estivesse sobre a batuta de Villa-Lobos. Cursos de orientação e de aperfeiçoamento foram implementados e o ensino prático visava formar professores com eficiência e rapidez para ensinarem música nas escolas regulares de ensino.

Primeiramente, os cursos foram organizados como curso de férias e muitas palestras eram proferidas no intuito de informar a pedagogia. Mais tarde, esses encontros passaram a ser semanais, nos quais as técnicas, as demonstrações e as atividades práticas eram dirigidas pelo próprio Villa-Lobos.

Os coros infantis eram formados a partir das mesmas atividades desenvolvidas por Villa-Lobos com os professores. Era uma reprodução da sua pedagogia nas escolas, embora os relatos dos alunos que viveram a experiência do canto orfeônico no Rio de Janeiro, na época das normatizações de Villa-Lobos, revelem substanciais diferenças que estavam

diretamente relacionadas com a metodologia dos professores e com o tipo de escola a que estavam veiculados, sendo a religiosa, a que menos seguia as determinações legais.

O ensino da música por Villa-Lobos se fazia através das experimentações de ouvir, imitar, repetir e cantar. Só mais tarde os elementos teóricos eram introduzidos.

Essa pedagogia de valorizar a experimentação antes da teorização, ainda hoje é utilizada na Educação Musical. A maioria dos educadores da Escola Nova também a adotaram e esta era a recomendação, embora nem sempre seguida pelos educadores.

Villa-Lobos tinha consciência de que a atividade prática através da experimentação, era de suma importância para uma nova maneira de ensinar e de aprender no século XX. Por ela Villa-Lobos havia sido iniciado à música, assim, na sua pedagogia, isso também estava incorporado.

Por que recriminar Villa-Lobos por tais concepções? Por que não reconhecer o mérito de seu empenho? Por que não reconhecer a sua importante participação na música, em um momento histórico extremamente difícil politicamente? Haveria outra possibilidade para que seus objetivos fossem alcançados se não estivessem em concordância com os ideais políticos vigentes, já que Villa-Lobos trabalhava no governo?

Campos (2015), faz a seguinte observação:

É evidente o caráter ideológico utilitário conferido à prática do Canto Orfeônico nas escolas e a concepção da Música como uma forma de intervenção social, visando a inculcação de valores e ideais do Estado Novo e a formação de uma consciência patriótica. A proposta pedagógica de Villa-Lobos estava em perfeita consonância com estas concepções. Para ele, a formação e fixação de uma consciência musical brasileira era uma questão antes de tudo educacional e não apenas estética. O fator social era o eixo fundamental de seu projeto de Educação Musical, sendo assim, seus principais objetivos para a Educação Musical não eram prioritariamente voltados para a formação estética. O Canto Orfeônico ocupava um papel de destaque na formação desta consciência e tinha como funções a cultura da disciplina, o incentivo ao civismo e a educação artística (nesta ordem), encontrando espaço nas estratégias disciplinares do autoritarismo do Estado Novo. A formação de professores seguia estes princípios e os quesitos musicais desta formação ficavam em segundo plano (Campos, 2015, pp. 36-37).

Questionamos sobre qual olhar a formação de professores é avaliada, visto que os documentos sobre essa formação, por exemplo do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, apresentam uma formação pedagógica com inúmeras disciplinas em diferentes direções do conhecimento musical e não só voltada para o Canto Orfeônico.

Embora a proposta de Villa-Lobos seguisse as determinações impetradas pela lei educativa vigente, ela ultrapassava essas diretrizes no que diz respeito à especificidade da música nos currículos. Era um momento de discussões e de sistematizações de uma nova consciência nacional educativa, e desta vez, a música estava presente como núcleo do processo educativo, embora sim, comprometida com os ideais do governo. Muitos intelectuais foram convidados ao governo e Villa-Lobos, como a maioria deles, aceitou.

Villa-Lobos, na orientação da SEMA e posteriormente do C.N.C.O., foi um marco importante e decisivo para que a música ganhasse relevância no ambiente escolar e para que a formação de professores de música também tendesse a uma formalização e a uma sistematização, adquirindo relevância e ampliando os espaços de atuação do educador musical no cenário brasileiro. Isso é relevante.

Nagle (1974), reconhece a importância do movimento educacional instaurado em 1930. “Durante todo o período da história brasileira, até 1930, não se encontra outra etapa de tão intensa e sistemática discussão, planejamento e execução de reformas da instrução pública” (Nagle, 1974, p. 166).

Duas correntes opostas se instauraram: a dos ideais da Escola Nova, cujos intelectuais permaneceram na Diretoria de Instrução do Distrito Federal de 1931 até 1935; e, já no primeiro ano, em 1931, Villa-Lobos defendeu a acessibilidade da música para todos, a considerando uma necessidade para o desenvolvimento humano. As escolas públicas foram o foco para atingir seus objetivos e a formação de professores de música, ganhou investimento governamental.

Como considerar que o requisito musical na formação de professores ficasse em segundo plano? Os documentos não sinalizam o discurso adotado pelos pesquisadores e educadores musicais atuais. Ao contrário, demonstram uma preocupação inicial e de fundamental importância sobre a pedagogia musical, pensada e executada para que a música fizesse diferença na educação brasileira.

Contier (1998), ao analisar o repertório do Orfeão de Professores, nos faz reconhecer a propriedade musical que cada educador precisava ter e desenvolver para cantar nas apresentações públicas.

Este orfeão visava a desenvolver uma atividade nitidamente educativa, para que se divulgassem músicas de fortes colorações cívico-artístico-culturais. Ao longo dos anos, esse Orfeão foi incorporando um vastíssimo repertório, tendo sido executados, em primeira audição, as missas do *Papa Marcelo* de Palestrina, *Missa Solene* de Beethoven, *Missa em Si menor* de S. J. Bach e o *Oratório Vidapura* de Villa-Lobos. Esse Orfeão visava inculcar, nos seus ouvintes, o senso da disciplina, do civismo e do amor à arte [...]. As audições públicas do Orfeão dos professores e os espetáculos que congregavam centenas de pessoas, caracterizavam-se pela grandiloquência e pela pomposidade. Apresentando-se no palco uma multidão capaz de executar, em português, a parte cantada da Nona Sinfonia, de Beethoven, objetivava-se elevar o nível cultural daquela multidão (Contier, 1998, pp. 32-33).

A citação revela a dificuldade do repertório apresentado pelo Orfeão de Professores, confirmando que os educadores formados por Villa-Lobos, precisavam saber e executar com consciência musical, música. Caso isso não fosse verdade, não seria possível as apresentações das obras referidas na citação.

A primeira obrigatoriedade do ensino de Canto Orfeônico foi para o ensino secundário no Distrito Federal (RJ). Posteriormente, pelo Decreto nº 24.794, artigo 11, de 14 de julho de 1934, a obrigatoriedade passou também para o ensino primário em todo o país. “O ensino do Canto Orpheonico previsto pelo Decreto nº 19890, de 18 de abril de 1931, fica extensivo a todos os estabelecimentos de ensino dependentes do Ministério da Educação e Saúde Pública”.

Embora essa Lei não fosse dirigida ao ensino superior e comercial, suas orientações eram facultativas nesses estabelecimentos, ou seja, caso houvesse interesse, seriam implementadas. Já para o *Ensino Imendativo*, destinado a pessoas portadoras de necessidades especiais, o ensino deveria ser adaptado às possibilidades físicas dos alunos.

O texto do documento é criticado porque apresenta um discurso considerado discriminatório, já que faz menção aos “desvalidos”, pretendendo “a conversão dos anormais em cidadãos úteis e capazes”. Novamente, as críticas são conferidas através de um olhar do presente em direção ao passado. No entanto, ressaltamos que Villa-Lobos foi o primeiro educador musical cujos registros mostram uma especial atenção para a educação dos portadores de necessidades especiais, inclusive, confeccionando materiais específicos para eles. Villa-Lobos se preocupou em confeccionar material musical em *Braille* para os cegos e também em desenvolver as técnicas específicas de aprendizado musical por vibrações sonoras para os mudos-surdos. Isso é inclusão. Crucificá-lo pelo discurso escrito, o que de fato nunca foi seu forte, já que não escrevia e nem discursava bem, não nos parece correto. Villa-Lobos poderia inclusive não ter esse objetivo, o de incluir os “desvalidos”, mas o fez sem pretender

exclusão dos portadores de necessidades especiais. A formação de professores, previa o ensino da música para essa parcela discriminada na sociedade brasileira. Ainda hoje, nos cursos de formação de educadores musicais, apenas uma disciplina nesse sentido é “inicialmente” ministrada: a *Libra*, é obrigatória por força legal, em apenas um semestre no curso. Pouca acessibilidade musical é disponibilizada para crianças com necessidades especiais. Quando elas se encontram nas escolas regulares de ensino sob o lema “inclusivo”, os educadores musicais não sabem pedagogicamente como desenvolver musicalmente esses alunos. Ou seja, os educadores musicais não são devidamente preparados para ensinar os portadores de necessidades especiais. Ademais, ao se depararem com essa situação, percebem a ineficácia dos cursos universitários para essa realidade, cada dia mais presente no ensino escolar brasileiro e pouco enfocado pelas universidades.

O projeto Villa-Lobos ainda previa a regulamentação pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, submetido à aprovação por autoridade superior, do canto coral nos ginásios, sob o título de Curso Normal de Canto Coral. Todas essas iniciativas, demonstram como primeira preocupação a pedagógica na formação de educadores musicais.

Em 26 de novembro de 1942, O Decreto-Lei nº 4.993 criou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, subordinado ao Ministério da Educação e Cultura, que estabelecia diretrizes para capacitar educadores para o Canto Orfeônico. Em 22 de julho de 1946, a Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico, Decreto-Lei nº 9494, amparou legalmente, em âmbito federal, a formação de professores de música. Essa foi a primeira experiência nacional de formação de professores de música, que visava “proporcionar aos estudiosos os meios de aquisição de cultura musical, especializada, de canto orfeônico e incentivar a mentalidade cívico-musical dos educadores” (BRASIL. Decreto-Lei nº 9494, de 22 de julho de 1946. A Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico. Diário Oficial. 27. jul. 1946).

Como se percebe, o civismo está previsto na legislação.

Esse mesmo documento também especifica a disposição dos cursos que tinham duração de dois anos para formar professores que teriam a atuação no ensino primário e secundário. (Hoje, a nomenclatura é Ensino Fundamental e Ensino Médio). Os candidatos que tivessem interesse em tornarem-se educadores de Canto Orfeônico, deveriam fazer uma prova classificatória para a entrada no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, no qual alguns requisitos eram exigidos: ter no mínimo dezesseis anos completos, apresentar a conclusão do segundo ciclo em Conservatório de Música ou em cursos de preparação de

Canto Orfeônico desses Conservatórios. A contratação dependeria de concurso e de antecipada inscrição registrada no Ministério de Educação e Saúde. Ora, se esta formação musical era exigida, a formação significativa em música já teria se realizado anteriormente pelas instituições que davam enfoque a consolidação musical de relevância, tal como citado anteriormente, quando mostramos a formação dos músicos nos Conservatórios de Música.

Os profissionais formados poderiam atuar em estabelecimentos de ensino federal mantido pelos Estados, pela capital ou em cursos reconhecidos ou autorizados pelo governo, além de poderem atuar em escolas particulares. A titulação era conferida pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico ou por órgãos similares, como por exemplo, os conservatórios oficiais que fossem registados pelo Ministério de Educação e Saúde.

Constantes revisões eram feitas para garantir que os professores de música dominassem os conteúdos ministrados ao longo da formação. As disciplinas obrigatórias ampliavam-se no que se referia aos conteúdos pedagógicos e didáticos, dando destaque para os conhecimentos musicais necessários para a atuação escolar. Isso é o que mostra o 6º artigo, referente às disciplinas, que se apresentavam subdivididas em cinco blocos centrais:

- I. Didática do Canto Orfeônico: Fisiologia da Voz; Polítonia coral: Prosódia Musical; Organologia e Organografia.
- II. Prática do Canto Orfeônico: Teoria do Canto Orfeônico; Prática de Regência; Coordenação Orfeônica Escolar.
- III. Formação Musical: Didática de Ritmo; Didática de Som; Didática de Teoria Musical; Técnica Vocal.
- IV. Estética Musical: História da Educação Musical; Apreciação Musical; Etnografia Musical e Pesquisas Folclóricas.
- V. Cultura Pedagógica: Biologia Educacional; Psicologia Educacional; Filosofia da Educação; Terapêutica pela Música; Educação Esportiva (BRASIL. Decreto-Lei nº 9494, de 22 de julho de 1946. A Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico. Diário Oficial. 27. jul. 1946).

Analisando esses blocos temáticos, sinalizamos quatro áreas diferentes, sendo o Canto Orfeônico dividido em Didática e Prática. Na época, o enfoque principal era o Canto Orfeônico e por isso, duas partes do currículo são destinadas especificamente a ele. Mas chamamos a atenção para as outras três partes. Essa estrutura, demonstra uma preocupação pedagógica musical de forma geral, valorizando a Didática em muitos seguimentos dos cursos, o que denota um cuidado com o aprendizado dos alunos e com a utilização de métodos e técnicas voltados para o processo educativo musical. Esta estrutura foi a primeira do

C.N.C.O. na formação de professores de música para o ensino musical escolar. Tendo isso em vista, julgá-la e compara-la aos currículos que hoje, não teria cabimento algum.

Ainda ressaltamos a palavra prática utilizada na proposta, demonstrando uma experimentação que almejava a obtenção de resultados concretos primeiramente nos educadores. O comprometimento com a música na formação de professores se apresenta, para a época, estruturado, consolidado e porque não dizer, inovador.

Podemos afirmar que Villa-Lobos foi um educador preocupado com a questão pedagógica. Em muitos aspectos, a profissão de educador musical no Brasil, está em dívida com as iniciativas que ele implementou. Embora os conservatórios já se preocupassem em oferecer cursos para educadores voltados para o canto em conjunto e para o ensino de instrumentos, Villa-Lobos pensou na sistematização do ensino da música de maneira que estes conteúdos pedagógicos fossem consolidados para a atuação prática nas escolas brasileiras. A principal finalidade educativa, era a acessibilidade a música a todos os alunos do ensino regular brasileiro, sem discriminação ou exclusão. No entanto, também remetemos aos relatos das entrevistas recolhidas por mim (Anexos, 2, 3, 4 e 5), que a exclusão acontecia, porque alguns alunos nas aulas de Canto Orfeônico, eram transformados em apenas ouvintes pelos professores, e embora o objetivo de Villa-Lobos não fosse esse, grupos corais de maior qualidade eram formados nos espaços escolares, onde os alunos mais afinados eram selecionados e os menos afinados, excluídos.

Entender a visão de Villa-Lobos de forma menos preconceituosa, é também relatar que este foi o início de uma época que ampliou visões e potencializou o interesse da população não só para o Canto Orfeônico, mas para a música de forma geral, para o teatro, para a dança, para a cenografia, para o figurino, para as salas de concertos, para as manifestações folclóricas etc.. As concentrações orfeônicas, tendo caráter ufanista ou não, formaram um público apreciador de música. Villa-Lobos disseminou concertos didáticos, apresentações instrumentais e fomentou bandas e grupos camerísticos, além de impulsionar o ensino de instrumentos nos espaços educativos, dentre outras atividades.

Inserido no processo histórico da retomada da nacionalidade associada a industrialização, Villa-Lobos aproveitou o interesse do governo e contribuiu da forma que acreditava, para a formação da nacionalidade musical brasileira.

Ainda existem várias críticas no que se refere à formação de professores “aligeirada e com pouca qualidade musical”. Jardim (2008), faz comparação destes professores com os músicos formados em conservatórios, salientando que a formação do músico durava de sete a nove anos, com sólida instrução teórica e prática. A autora critica a formação do educador por inicialmente ser ofertada em dois anos. Questiona a qualificação do trabalho desenvolvido no projeto villalobiano o correlacionando com a formação dos músicos de conservatório e com os cursos que ofertavam a Pedagogia Musical, como por exemplo o ensino ofertado em 1937 pela Escola Nacional de Música (Jardim, 2008, p. 64).

O que não se entende nessas críticas ainda hoje proferidas, é que o ensino de Canto Orfeônico começou a ser desenvolvido para a obtenção de resultados práticos imediatos, e que, paralelamente a isso, outras ações musicais foram sendo criadas para a ampliação de uma consciência musical mais abrangente. Villa-Lobos, apesar de ter centrado sua força no Canto Orfeônico, não permaneceu somente desenvolvendo essa disciplina musical nos ambientes escolares, como explicitado anteriormente pelo Decreto-Lei nº 9494 de 22 de julho de 1946, Capítulo VI, Atividades Complementares, artigo 21.

Como podemos constatar, o ensino de música nas escolas era diferente do ensino ofertado nos conservatórios. Com Villa-Lobos, o ensino passou a ser mais amplo e muito mais inclusivo.

Segundo Jardim (2008), o projeto de Villa-Lobos acabou despertando nos músicos formados em conservatório, uma luta pela recuperação do espaço escolar e pelo reconhecimento de professor qualificado para o ensino de música em qualquer espaço social. Mas não foi essa luta que enfraqueceu o projeto villalobiano, pois este permaneceu inalterado durante muitos anos, perdendo efetivamente sua força nos anos finais de vida do educador (1951-1959). As razões destacadas são o distanciamento de Villa-Lobos por questões políticas, de verbas, de apoio e, principalmente, por motivos de saúde. Em 1948 Villa-Lobos foi diagnosticado com um câncer na bexiga e por este motivo foi perdendo vigor de trabalho.

A partir desse enfraquecimento, uma nova normatização do ensino de música só voltou a acontecer em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Houve, com essa lei, a flexibilização das estruturas rígidas do ensino, tendo como consequência a descentralização do currículo. A lei substituiu o termo Canto Orfeônico por Educação Musical, mas o que antes tinha sido um ganho, ou seja, a música como matéria obrigatória nas escolas, com a lei 4.024/61, tornou-se um retrocesso: Música, Artes Visuais,

Artes Cênicas e Dança passaram a ser facultativas no ensino escolar, o que fez com que a música perdesse o espaço anteriormente conquistado.

Em 1962, o parecer nº 383/61, homologado pela Portaria Ministerial nº 288/62, normatizou os cursos de Música, determinando que a formação de educadores musicais fosse realizada em quatro anos e em nível superior, cujo conteúdo abrangesse tanto disciplinas musicais quanto pedagógicas. Entretanto, uma concessão foi estabelecida para os professores e professoras que possuíam diplomas de Canto Orfeônico. Foram autorizados pelas portarias ministeriais nº 427/64, nº 212/66 e nº 255/68 a se registrarem como professores e professoras de Educação Musical.

Em 1967, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico passou a ser chamado de Instituto Villa-Lobos. A Escola de Educação Musical se tornou responsável por ministrar os cursos de Educação Musical, em substituição aos cursos de Canto Orfeônico. Também era de sua responsabilidade expedir a carteira de habilitação, convertida até 1974, para educadores musicais formados no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. No entanto, uma distinção foi feita: professores específicos de instrumento, canto, regência e cena lírica só eram autorizados a ministrar aulas nos conservatórios específicos de música, sendo vetada a sua atuação no ensino regular.

Apesar da mudança legislativa, os professores que continuavam atuando nas escolas eram os mesmos formados no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, de forma que a prática continuou a ser a do Canto Orfeônico no ambiente escolar. Essa constatação acabou por imputar a esses professores, o enfraquecimento da música no espaço escolar. Não são considerados, para esta análise, fatores como a falta de política governamental que nortearse o novo ensino para novos conhecimentos musicais, além dos já adquiridos de Canto Orfeônico, e também não são consideradas a falta de investimento na área de música, na formação de professores e no próprio ensino educativo escolar.

Em 1969, o Curso de Educação Musical tornou-se Licenciatura em Música, com uma carga horária de duas mil e seiscentas (2.600) horas, distribuída em quatro anos. O currículo mínimo, previa para todos os cursos de Música (Bacharelado e Licenciatura), apenas duas disciplinas comuns: Estética e História da Música. Já as disciplinas específicas do curso de Licenciatura eram: Iniciação musical; Regência de banda, coro e orquestra; Técnica vocal e matérias pedagógicas incluindo Estágio supervisionado.

Autores como Ghirardelli Jr. (2008), e Romanelli (2010), versam sobre a reforma do ensino no período de 1964, no qual a Lei Complementar nº 5.540/68 era referente ao ensino superior, e a Lei nº 5.692/71, era específica para as bases do ensino no 1º e 2º graus. As referidas leis foram consolidadas pela orientação da política norte-americana. Apesar da ditadura e do golpe de estado deflagrados pelos militares terem gerado um retrocesso democrático em todas as instâncias da sociedade brasileira, na Educação, avanços ocorreram: a articulação entre o ensino superior e o ensino médio foi estabelecida; os currículos passaram a ser adotados proporcionando maior interação entre as disciplinas; houve uma política de unificação para o vestibular; e, além dessas medidas, o incentivo ocorreu para o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil.

Quanto à formação de professores, o dispositivo apenas determinava que os cursos deveriam ser ofertados pelas universidades isoladamente ou pela participação colaborativa de duas ou mais universidades.

No início do segundo semestre desse mesmo ano, foi promulgada a Lei nº 5.692, que passou a exigir que o professor de qualquer área artística fosse habilitado em Educação Artística. O curso compreendia as quatro áreas específicas de conhecimento artístico como uma única área: Música, Artes Plásticas, Desenho e Artes Cênicas. Por força legal, para o ensino escolar, um único profissional polivalente deveria atuar nessas quatro áreas especificadas. Logo, a formação desse profissional também foi direcionada para esta estrutura: a da superficialidade imposta por lei.

Por um lado, essa determinação legal devolveu a música para a sala de aula no caráter de “obrigatoriedade compartilhada”; por outro, denotou a pouca importância das áreas artísticas na educação, desvalorizadas na especificidade de cada linguagem. Além disso, outro problema apresentou-se. O professor polivalente acabou por ser generalista, e a identificação com a própria área artística de escolha e de pertencimento profissional, ficou subjugada a uma formação desqualificada, forçando o profissional a atuar em áreas nas quais não possuía nem prazer, nem interesse e nem conhecimento substancial. Dessa forma, a propriedade educativa que defendemos, ficou completamente esvaziada e o encanto pela profissionalização ficou bastante ausente no período.

Com a formação deficiente nos cursos universitários, vários educadores musicais abandonaram a sala de aula. A música foi perdendo cada vez mais espaço nas escolas

brasileiras e a baixa qualidade das aulas de Educação Artística, passou a ser uma constância no ensino escolar brasileiro.

Educadores insatisfeitos, geram alunos insatisfeitos. Na prática, a Lei não funcionava. A Educação Artística era mera atividade recreativa e, por tais razões, as reivindicações impulsionaram uma nova tomada de consciência para que a educação pela arte ganhasse novos horizontes. Tendo isso em vista, chamamos atenção para o empobrecimento da música nos espaços escolares e sociais desde a exclusão do projeto Villa-Lobos.

Houve então, por volta de 1970, um movimento denominado Arte-Educação, que passou a lutar pela valorização do professor em sua área artística específica. As mobilizações foram crescentes e, em 1980, o movimento atingiu seu ponto áureo, no qual associações e organizações educativas mobilizaram-se ativamente para protestar contra as condições legais que os professores de artes vivenciavam.

Em 1988, a nova Constituição Brasileira apresentou um capítulo destinado à Educação. A Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, cuja a versão definitiva foi apresentada em 1997, foi uma frustração para os professores, que debatiam incessantemente sobre o tema e tendiam a acreditar que teriam suas reivindicações legalmente atendidas. Não foi o que ocorreu. A nova LDB assemelhava-se muito à antiga LDB. Campos (2015, p. 50) registra que:

A Lei 9.394, põe fim ao longo e desgastante do período de lutas pela nova lei da educação brasileira. Considerada uma lei de caráter neoliberal, a nova LDB não correspondeu plenamente aos anseios de educadores e de setores mais progressistas da sociedade brasileira, chegando mesmo a frustrar as expectativas de garantir a democratização da educação (Campos, 2015, p. 50).

Quanto ao ensino das Artes, embora a lei tenha mudado a nomenclatura de Educação Artística para Educação Musical conferindo a obrigatoriedade do ensino na Educação Básica, o esclarecimento entre as diferentes linguagens artísticas não ficou evidente e nem especificado. Esse fato deu margem a amplas interpretações, inclusive no que se referia à formação docente, que se apresentava fragmentada no conhecimento, com tendências para a transdisciplinaridade e para a interdisciplinaridade, exigindo uma maior polivalência do educador.

Na música, os objetivos foram determinados para a apreciação, reflexão e produção. Os conteúdos foram centrados em interpretação, composição e improvisação. Na LDB foram

também estabelecidas orientações metodológicas e didáticas com critérios de avaliação definidos.

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na educação do cidadão é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, interpretes, compositores, improvisadores dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora do enriquecimento do ensino e promovendo interação com grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais (PCN Arte, 1997, p. 54).

Apesar do PCN Arte ter constituído uma concepção do ensino da música de forma interessante para a educação escolar e na qual os pontos citados sejam defendidos por muitos educadores e educadoras musicais, o problema maior estava destinado a formação de professores nos currículos de Graduação em Música e das Licenciaturas. Como a música ficou afastada por quase três décadas dos currículos escolares, as abordagens diversas e as atividades díspares estavam muito presentes na formação de educadores musicais (Jardim, 2008, p. 3).

Somente em 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais foram aprovadas para os cursos de Licenciatura e de Bacharelado. Assim, teve início uma mobilização maior, em âmbito nacional, pela volta da música ao Ensino Básico escolar. Em 18 de agosto de 2008, a Lei nº 11.769/08 foi aprovada, devolvendo a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular escolar.

Desde então, a retomada da profissão de educador musical tem ganhado projeção na sociedade brasileira, fomentando, nos cursos universitários, uma preocupação também com a pesquisa. De 2008 a 2018, por dez anos consecutivos, educadores, universidades e associações de Educação Musical estiveram lutando para que novas metodologias fossem inseridas na sala de aula, no intuito de que a música ganhasse relevância e permanência nos currículos escolares.

As adaptações foram grandes e as dificuldades enormes, mas aos poucos os objetivos vão sendo alcançados e tornando-se relevantes para a comunidade escolar, contribuindo significativamente para a formação integral dos sujeitos.

Contudo, mudanças estão sendo anunciadas na LDB pelo atual governo em 2018 e, nas redes sociais, o que já está sendo veiculado em relação à música, é que ela deixará de ser

conteúdo obrigatório nas escolas brasileiras. Especulação ou não, assinaturas eletrônicas e manifestos já se encontram circulando de modo a prevenir os possíveis desatinos educativos que o governo tente implementar sem a participação das organizações de classe, instituições e associações educativas.

Essa coesão social, demonstra que a música teve um impacto positivo nesses dez anos de atuação nas escolas. A suposta menção da sua ausência nos espaços escolares, já causa indignação na comunidade brasileira. Existe uma luta para que as artes e a música, ao invés de perderem espaço na educação, ganhem notoriedade nos currículos do Brasil.

A pedagogia de Villa-Lobos, comemorada em épocas anteriores e enterrada também com entusiasmo por educadores atuais, passa a deixar o exemplo que nos tem faltado para valorização da profissão de educadores musicais, para a valorização da música na sociedade, para a efetiva atuação educacional de forma ampla e abrangente. Para que as reivindicações dos educadores e educadoras musicais ganhem respaldo e relevâncias no Brasil, é necessária uma atuação forte junto ao governo, uma representação política que defenda objetivos educacionais que valorizem as artes na educação brasileira e mecanismos inteligentes de sensibilizar a sociedade brasileira para os benefícios do ensino das artes aos nossos cidadãos. Além disso, investimentos financeiros significativos se fazem essenciais para implementações de materiais, de instrumentos e de currículos. Nisso, Villa-Lobos foi exemplo, sem dúvida alguma.

A pedagogia de Villa-Lobos, no tópico seguinte, passa a ser comparada à pedagogia do renomado educador musical Zoltán Kodály⁷⁸. Talvez, essa comparação, seja o último suspiro de relevância na Educação Musical brasileira a que Villa-Lobos possa ganhar um pouco de reconhecimento pelo seu trabalho educativo desenvolvido.

Discutiremos um pouco essas similaridades a fim de problematizar os motivos que fazem com que uma pedagogia, seja considerada superior à outra no Brasil.

⁷⁸ O músico Zoltán Kodály nasceu em 16 de dezembro de 1882 em Kecskemét, Hungria, e morreu em 6 de março de 1967 em Budapeste (também Hungria). Foi compositor, etnomusicólogo, linguista, filósofo e pesquisador ficando reconhecido internacionalmente pelo seu legado como educador musical. Para maiores informações consultar Salles, Vicente. *Zoltán Kodály*. Revista Brasileira de Folclore, Brasília, v. 7, n° 17, p. 41-50, jan/abr. 1967 ou ainda, Kodaly (1974), *Select writings of*. Londres: Bossey & Howkes.

III. 1. Comparação entre pedagogias: Zoltán Kodály e Villa-Lobos.

No que se refere à realização dos seus projetos de formação de professores, além do fato de Villa-Lobos ter sido influenciado pelas situações que estavam acontecendo no mundo e por educadores de São Paulo e do Rio de Janeiro, agora vamos falar especificamente sobre a relação de similaridade entre a pedagogia de Villa-Lobos com a pedagogia de Zoltán Kodály⁷⁹.

Sabemos que o surgimento de novos modelos de ensino-aprendizagem da música, denominados “métodos ativos”⁸⁰, abriram caminhos para se repensar as práticas educativas na formação de professores. Os métodos ativos, eram centrados na participação ativa do aluno e na ação do professor, diferente do modelo canônico tradicional. Kodály se destacou mundialmente como um dos pedagogos musicais mais relevantes do século XX. Villa-Lobos, ao contrário, foi desvalorizado enquanto educador no próprio país. No entanto, as concepções das duas pedagogias se assemelham:

Para Kodály, a música deveria ser pertencente a todos e como parte integrante da cultura do ser humano. As aulas deveriam ser regulares nas escolas, de modo a valorizar o apreciar e o pensar musical, tornando a alfabetização e as habilidades musicais parte da vida do cidadão (Silva como citado em Ilari & Mateiro, 2011, p. 57).

Para Villa-Lobos, a Educação Musical deveria ser propiciada a todo cidadão, de modo a valorizar a manifestação popular de seu povo, em que a música deveria ter uma função social principalmente através da escola: “[...] para preencher sua verdadeira função de música socializadora [...]. Porque a verdade, é que a música no Brasil viveu sempre mais ou menos

⁷⁹ Para Kodály, a música deveria ser pertencente a todos, como parte integrante da cultura do ser humano. As aulas deveriam ser regulares nas escolas, de modo a valorizar o apreciar e o pensar musical, tornando a alfabetização e as habilidades musicais parte da vida do cidadão (Ilari & Mateiro, 2011, p. 57).

⁸⁰ Os métodos ativos são caracterizados pela experiência direta do aluno a partir da vivência de diversos elementos musicais. Nessa perspectiva, o aluno participaria ativamente dos processos musicais desenvolvidos em sala de aula. Os métodos propõem uma nova visão, a de que todos os indivíduos seriam capazes de desenvolver-se musicalmente a partir de metodologias adequadas. Para maiores informações consultar: (Fonterrada, 2005, p. 14).

divorciada da sua verdadeira finalidade social e do seu objetivo educacional” (Villa-Lobos, 1946, p. 500).

Na pedagogia de Kodály, o professor é parte principal e fundamental do projeto. Kodály investiu na reestruturação e na ampliação da formação desses profissionais, enfatizando que a figura do professor é modelo a ser seguido e imitado pelos alunos. “Um professor é mais importante do que um Diretor de uma casa de ópera, porque um pobre Diretor vai falhar (até mesmo um bom, falha) mas um professor ruim, pode acabar com o amor pela música, durante 30 anos, em trinta turmas de crianças” (Kodály, 1974, p. 60). (Tradução minha).

Para Villa-Lobos, os educadores funcionavam como multiplicadores das ações educativas nos espaços escolares. Além disso, são considerados o foco principal de seu projeto educativo. O Brasil é um país enorme e a falta deste educador especializado, colocaria em risco o Projeto de Canto Orfeônico nas escolas. “Onde encontrar um corpo de educadores especializados, perfeitamente aptos a ministrar à infância os ensinamentos da música e do Canto Orfeônico [...]?” (Villa-Lobos, 1946, p. 507).

Já que esses profissionais não existiam em grande número, Villa-Lobos resolveu formá-los. Sem professores especializados em música ou em Canto Orfeônico, seria impossível impetrar a abrangência nacional que Villa-Lobos almejava em seu projeto, pois o Brasil é muito grande em extensão territorial. Tendo isso em vista, ele se empenhou exaustivamente para solucionar esse problema, fazendo com que a formação de educadores musicais ganhasse importância e relevância legal, para que conseguisse disseminar em todo território nacional sua prática musical educativa.

Ao estudar as duas pedagogias, a de Zoltán Kodály⁸¹ e de Villa-Lobos, diagnosticamos outros pontos de contato entre ambas:

1. Ser musicalmente alfabetizado significava, para ambos os educadores, desenvolver o apropriar-se da música para pensar, expressar, ouvir, ler e escrever, utilizando a linguagem musical tradicional.
2. O cidadão alfabetizado musicalmente deveria saber cantar, escrevendo o que cantava e cantando o que lia.

⁸¹ Para maiores informações consultar: www.kodaly-inst.hu – site oficial do Instituto Pedagógico de Música Zoltán Kodály, da Hungria. Acesso em setembro de 2017. Ou consultar Ávila, M. B. (1994). *Aprendendo a ler música com base no Método Kodály*. vol. I. São Paulo, SP: Centro de apoio ao Método Kodály.

3. O canto é o primeiro instrumento musical a ser experimentado pelo ser humano, por isso deveria ser primeiramente desenvolvido no processo de aprendizagem musical. Era também mais acessível para ser trabalhado no ambiente escolar.
4. A música deveria ser parte integrante da vida das pessoas, pois desenvolvia um pertencimento com a cultura.
5. A música deveria ser regularmente oferecida nas escolas, de modo a trabalhar uma apreciação e um pensamento musical consistente para tornar os sujeitos, bons ouvintes e melhores apreciadores de música.
6. A formação educacional não serviria necessariamente para formar músicos profissionais, embora essa alternativa não estivesse explicitamente excluída das pedagogias em questão. Em contrapartida, serviria principalmente para colaborar com a formação integral do ser humano.
7. A experiência musical sempre deveria anteceder a aprendizagem dos conteúdos musicais.
8. As atividades musicais em sala de aula compreenderiam a performance (vocal), a apreciação, a improvisação, a criação e a composição.
9. O desenvolvimento musical deveria ser inicialmente proposto no idioma do próprio país.
10. Os materiais musicais estariam pautados em três vieses predominantes: canções, jogos e brincadeiras cantadas na língua materna. Inicialmente, seriam focados nas melodias folclóricas nacionais, acrescentando gradativamente as melodias de outras nações, além de incluir temas derivados do repertório erudito ocidental.
11. O repertório do material pedagógico elaborado para o canto nas escolas, versava principalmente sobre música folclórica, que trabalhava o universo imediato de experiências da criança, proporcionando uma aproximação prazerosa e envolvente com a música.
12. As canções folclóricas e populares serviriam para desenvolver a identidade cultural e nacional do estudante com sua própria pátria.
13. Os compositores buscaram revigorar o nacionalismo e a identidade cultural de suas nações pela música, explorando aspectos da cultura local e nacional no ensino musical.
14. Coletaram e publicaram volumes de canções folclóricas, de exercícios de ritmos e de leitura para orientarem o trabalho dos professores e dos alunos em sala de aula.

15. A participação ativa no fazer musical era considerada a melhor forma para aprender música.
16. Os dois educadores trabalharam como etnomusicólogos, coletando, catalogando, analisando e sistematizando os elementos folclóricos e populares da própria cultura.
17. Os dois educadores não deixaram de compor, apesar de terem atuando ativamente na educação.
18. Estiveram dirigindo projetos de ensino de música nas escolas regulares, valorizando a formação da cidadania.
19. Utilizaram exercícios progressivos, em ordem crescente de aprendizagem, considerando as diferentes faixas etárias dos alunos.
20. Utilizaram sistemas de manossolfa e de Dó Móvel.
21. O material de ensino era trabalhado a partir de solfejos melódicos e rítmicos. O canto era ensinado primeiramente em modelos melódicos simples.
22. Enfatizaram o predomínio inicial da polifonia sobre a harmonia.
23. Oportunizaram várias dimensões do fazer musical.
24. Escreveram para diferentes tipos de coro: feminino, masculino e coro misto. As peças eram para duas, três, quatro ou mais vozes.
25. A aprendizagem inicial das pedagogias começava por imitação, na qual o professor era o modelo.
26. Através do cantar, poder-se-ia conduzir ao estudo posterior de um instrumento musical.
27. Trabalharam as representações das alturas com gestos manuais e gráficos escritos.
28. Ambos os pedagogos desenvolveram um eficiente programa de alfabetização musical, inserindo-o no cotidiano escolar, nos lares e nas atividades de lazer da sociedade.

Esses 28 tópicos analisados, são comprobatórios de que as pedagogias se assemelhavam em muitos aspectos. Outros pesquisadores também confirmam essa analogia. Desse modo, Moreira (2017), constata:

Tanto Villa-Lobos quanto Kodály acreditavam na música como um bem a ser oferecido a todos desde sua mais tenra idade. Em torno de tal crença, elaboraram ideias e princípios didático-musicais que se alinharam e se aproximaram, mesmo estando estes dois músicos em regiões e momentos diferentes. Acreditaram ser a voz o instrumento de maior acessibilidade a todo ser humano; defenderam a música como um direito de todos, necessária ao desenvolvimento pleno do ser humano; propuseram o canto como instrumento musicalizador defendendo ser a voz cantada o instrumento mais próximo do indivíduo; tomaram o folclore regional/nacional como repertório a ser trabalhado e expuseram que o professor de música deve estar especialmente preparado para o ofício da Educação Musical. Conclui-se que a similaridade entre tais projetos é expressa em cada objetivo idealizado tanto por Kodály quanto por Villa-Lobos (Moreira, 2017, pp. 146-147).

Camila Vallengo (2005), apresenta um quadro resumido dos pontos principais das propostas pedagógicas do século XX. A autora ressalta, ainda, que os quatro tópicos analisados são rigorosamente os mesmos entre o educador húngaro e o brasileiro: exclusividade musical, habilidade vocal, repertório folclórico e democratização da música (Vallengo, 2005, p. 77).

Utilizamos este quadro apenas para comprovar a similaridade das pedagogias de Villa-Lobos e Kodály. Excluímos do quadro original da autora, outros educadores musicais que se destinam ao ensino instrumental, a fim de deixar mais claro, as concepções educativas do século XX para a Educação Musical especificamente.

Tópicos comparativos	Tópicos comparativos	Tópicos comparativos	Tópicos comparativos	Tópicos comparativos	Tópicos comparativos
1 – Integração das linguagens artísticas	X		X		
2 – Exclusividade musical		X		X	X
3 – Habilidade instrumental		X			
4 – Habilidade vocal	X		X	X	X
5 – Repertório folclórico				X	X
6 – Repertório clássico europeu	X	X	X		
7 – Improvisação			X		
8 – Democratização da música	X	X	X	X	X
Palavra-chave	Rítmica	Afetividade	Improvisação	Canto coletivo	Canto orfeônico

Fonte: (Vallengo, 2015, p. 77).

Analisando o quadro, percebemos que a pedagogia de Villa-Lobos é igual aos tópicos destinados a pedagogia de Z. Kodály. Assim, faremos, a seguir, algumas considerações para correlacionar outras ações pedagógicas que Villa-Lobos implementou e que não foram observadas por Vallengo (2015).

Villa-Lobos desenvolveu material de música em braile para cegos e integrou-os na comunidade através da metodologia de Canto Orfeônico. Criou colônia de férias para crianças pobres e instaurou o Canto Orfeônico como maneira de sociabilizá-las. Ademais, financiou orquestras e bandas de música, valorizando a habilidade instrumental, além de promover concertos didáticos e apresentações públicas para os alunos das escolas regulares de ensino. A integração das linguagens artísticas também foi uma prerrogativa de atenção de Villa-Lobos onde os bailados, a dança, a coreografia e a montagem cênica eram incentivados nos espaços escolares. Grupos instrumentais foram criados em algumas escolas regulares de ensino,

embora estes não fossem os objetivos principais do educador. Estas atividades estavam estipuladas nas atividades extracurriculares a serem desenvolvidas nas escolas, conforme relatado anteriormente.

Como podemos comprovar, o projeto de Villa-Lobos tem uma abrangência alargada para além do Canto Orfeônico. Entretanto, uma problemática brasileira surge dessa situação: Zóltan Kodály é reconhecido mundialmente como pedagogo musical de excelência, sendo muito utilizado hoje nos cursos de formação de educadores e educadoras musicais das universidades brasileiras. Ou seja, seu legado educativo permanece reconhecido e utilizado, diferentemente de Villa-Lobos, que quando é ensinado atualmente, na maioria das vezes, é pela questão histórica e muito combatido pela associação ao governo de Getúlio Vargas.

Se as pedagogias são semelhantes, a preferência por Kodály, inclusive no Brasil, denota que Villa-Lobos ficou estigmatizado pela sua ideologia política. Monti (2009), confirma a diferença de credibilidade e a preferência pelo primeiro pedagogo musical:

O sistema de Kodály foi bem-sucedido e disseminou-se amplamente, enquanto que o desenvolvido por Villa-Lobos, depois de grande ascensão, foi abandonado e quase que totalmente rejeitado nos dias atuais (Monti, 2009, p. 45).

Uma das razões para exclusão de Villa-Lobos dos currículos brasileiros, é identificada por Loureiro (2003):

A ênfase atribuída pelo governo Vargas ao canto orfeônico nas escolas se deve [...] ao reconhecimento de seu potencial formador. Mais que isso, a presença de escolares em cerimônias públicas, cantando hinos e músicas que celebravam a grandeza do país, ajudava a criar a imagem de um povo saudável e disciplinado, de um povo unido em torno do projeto conduzido pelo Estado Novo (Loureiro, 2003, p. 63).

Já Moreira (2017), ao falar do Canto Orfeônico enfatiza: “Incorporando texto e música, o Canto Orfeônico buscava incutir ideias e mensagens àqueles que dele se utilizavam” (Moreira, 2017, p. 145). No entanto, percebemos que além da forte associação que se faz de Villa-Lobos com a Era Vargas, outras dificuldades colaboraram para que Kodály fosse melhor aceito no Brasil do que Villa-Lobos. A eficácia da comprovação de sua pedagogia na Hungria, também é um fator determinante para sua disseminação no mundo.

Analisaremos alguns fatos, sem nos atermos detalhadamente aos aspectos culturais, socioeconômicas e educativos dos países em questão. Focaremos apenas nas diferenças

significativas que colaboram para que a eficácia das pedagogias, ainda hoje sejam adotadas ou não, como consequência de ações que as valorizam e as estimulam ou as denigrem.

O primeiro fator que diagnosticamos, é a diferença territorial que se apresenta entre Hungria e Brasil. Este aspecto interferiu na implementação nacional das pedagogias. A Hungria tem um território de 93.030 km², e é muito menor que o Brasil, que tem o território de 8. 514 876 km², sendo o 5º maior país do mundo. Na Hungria, a proximidade das localidades favoreceu uma melhor eficiência para a gestão de problemas. Entre os fatores, podemos mencionar acompanhamentos pedagógicos mais recorrentes, deslocamentos para cursos mais facilitados, menores recursos orçamentários necessários para viabilizar a implementação do canto nas escolas e necessidade de um menor número de professores capacitados para o funcionamento da pedagogia em todo o país. Além disso, não podemos deixar de enfatizar que o entendimento dos políticos e da população sobre a importância da música na formação dos cidadãos, foi de crucial relevância para que a pedagogia de Kodály permanecesse prioritária em todos os níveis escolares, desde a infância até a universidade, formando cada vez mais indivíduos comprometidos com a sua proposta musical.

Os alunos na Hungria têm aula diárias de música. Os professores das escolas são formados na pedagogia de Kodály e são respeitadíssimos na intuição de ensino. Os educadores das outras disciplinas, possuem conhecimento musical aprofundado. Os alunos das escolas Húngaras, ao final da escolarização, conseguem ler uma grade de orquestra e cantam as linhas melódicas dos instrumentos dispostos em obra musicais, com facilidade. Conseguem mentalmente ouvir a música como um maestro precisa ouvi-la para reger. Prosseguem seus estudos, se assim desejarem, em universidades específicas de música, sem qualquer dificuldade para o ingresso ou para a conclusão dos cursos⁸².

Esses pontos, favoráveis na Hungria, apresentaram-se como desfavoráveis no Brasil. Nunca se conseguiu implementar a música de forma consistente em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até a finalização do Ensino Médio, e nunca diariamente. Os conteúdos progressivos que, ao longo dos anos, contribuiriam para um conhecimento aprofundado da música, acabam ficando repetitivos, pois são ministrados apenas uma vez por semana nas escolas que possuem música e por um tempo médio não superior a cinquenta (50) minutos de aula semanais. Ao final das férias escolares, os conteúdos precisam ser revistos e

⁸² Relato verbal feito pela professora Doutora Cristina Brito da Cruz, portuguesa que leciona na Hungria. O relato foi feito em uma aula sobre a pedagogia Kodály, na disciplina do Prof. Dr. João Nogueira, na Universidade Nova de Lisboa, Portugal, no ano de 2016.

relembrados, pois em muitas escolas brasileiras, o ensino da música não permeia todo o currículo formativo, podendo, muitas vezes, se apresentar com o espaço de dois anos entre as séries escolares. A descontinuidade da presença da música nas escolas brasileiras por períodos extensos, enfraqueceu a área e a sua importância musical para a formação humana e social. As constantes modificações legislativas quanto à formação do educador licenciado em Artes ou em Música, acabaram produzindo profissionais descontentes com a função educativa, porque as dificuldades recorrentes do entendimento da música na escola, é fator desestimulante para a docência, onde educadores musicais são sempre submetidos a calendários escolares festivos e a apresentações obrigatórias de repertório musical que nada tem a ver com o repertório de interesse ou de cunho educativo estabelecido pelos próprios educadores, que são subordinados a chefia, que nada entende de música.

Outras dificuldades se apresentam. Os professores de música das escolas de ensino regular brasileiras, são considerados professores substitutos de outras disciplinas, pois a música é entendida apenas a partir de seu caráter lúdico e de distração, sem conteúdo específico a ser ministrado. Os outros educadores (das outras disciplinas do currículo), desconhecem a importância da música para a educação geral e por tal fator, não a valorizam. A maioria dos alunos das escolas brasileiras, ao final da escolarização, se quiserem ingressar num curso superior de música, na maioria dos casos, precisam frequentar aulas específicas de aprimoramento musical sem as quais não estariam aptos a entrarem nas universidades. Por isso, existem provas de habilidades específicas que os vestibulares brasileiros exigem, tentando um nivelamento mínimo de alunos no que se refere a uma experiência anterior com a música. Sem esta verificação, os cursos de Licenciatura formariam ainda menos licenciados do que atualmente formam.

Ainda existe outra diferença crucial que observamos entre os dois países: a forma como patrcios renomados são reconhecidos por suas produções. Pesquisando na internet, mais especificamente no Instituto Kodály, disponível em http://www.kodaly-inst.hu/about_us, observamos que esse Instituto cumpre várias funções para que a pedagogia do pedagogo continue a ser importante no país e no exterior. Nele, são ofertados programas acadêmicos que formam profissionais para a pedagogia do educador na Graduação e na Pós-graduação, além de serem promovidas inúmeras atividades que dão suporte e acessibilidade para que essa pedagogia continue a ser pesquisada, disseminada, praticada e apresentando resultados satisfatórios.

O *site* do instituto é instrutivo e promove inclusive o interesse para participação de alunos estrangeiros, disponibilizando formas de estadia no país, documentos necessários para o visto e informações detalhadas sobre cada curso, com datas veiculadas com um ano de antecedência. A base de dados funciona perfeitamente e o catálogo on-line possui acesso direto a um tradutor de idiomas.

A apresentação do Instituto foi traduzida por mim e revela como o texto introdutório valoriza Kodály enquanto pedagogo musical renomado, demonstrando como a pedagogia dele é reconhecida e importante:

Desde a sua inauguração em 1975, o Instituto Kodály da Academia de Música Liszt Ferenc (Universidade Estadual), foi um centro internacional distinto para estudos avançados em Educação Musical e treinamento de professores de música com base em Kodály. O Instituto Kodály tornou-se uma faculdade da Academia Liszt em 2005, e atualmente atua como sede de todos os programas de pedagogia musical da Academia. O Instituto Kodály em Kecskemét, oferece programas de graduação e pós-graduação para estudantes húngaros e internacionais no campo da pedagogia e metodologia da música húngara, com base no conceito pedagógico da música desenvolvido pelo renomado compositor, educador e pesquisador húngaro, Zoltán Kodály. No âmbito da Academia Liszt, é tarefa do Instituto salvaguardar o legado musical e pedagógico do renomado compositor húngaro, educador e estudioso Zoltán Kodály, bem como treinar pedagogos de música húngaros e estrangeiros de acordo com seu conceito de Educação Musical. O Instituto organiza e coordena diversas atividades educativas, culturais e de pesquisa, além de ser responsável pelo Museu Memorial de Zoltán Kodály (Kodály Institute, Disponível em <http://www.kodaly.hu/> Acesso em 2 novembro de 2017).

Além de cursos universitários, o site oferece partituras, CDs, seminários e livros didáticos que podem ser encomendados via correios e enviados a qualquer parte do mundo, mediante pagamento prévio comprovado. Disponibiliza, também, as pesquisas sobre o tema. Desse modo, o Instituto só se ocupa em promover e a divulgar a pedagogia de Kodály, fazendo isso com grande competência.

Se comparamos o Instituto Kodály com o Instituto Villa-Lobos, constatamos uma triste realidade: ao entrarmos no site <http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl>, um único parágrafo explica porque Villa-Lobos permanece dando nome ao Instituto:

O Instituto Villa-Lobos, que tem sua origem no antigo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (C.N.C.O.) - 1942, fundado por Villa-Lobos, faz parte juntamente com a Escola de Teatro e a Escola de Letras, do Centro de Letras e Artes, um dos cinco centros acadêmicos da UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Disponível em <http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl>, acesso em 2 de novembro de 2017).

Após esse parágrafo, aparece um *link* com a seguinte indicação: “Para mais informações históricas, leia o artigo “O Instituto Villa-Lobos e a Música Popular de autoria de Rick Ventura”. O artigo, traz informações sobre a transferência do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, em 1960, para a Praia do Flamengo nº 132. Além disso, de forma simplista, descreve a importância do Conservatório para a formação do Instituto Villa-Lobos e para a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

No tópico “Conservatório Nacional de Canto Orfeônico”, são escritos quatro parágrafos com informações gerais. Desses, transcreveremos alguns trechos, numa tentativa de demonstrar o direcionamento que o artigo promove e dissemina quanto à importância que se dá a Villa-Lobos no Brasil, bem como a forma desrespeitosa como a pedagogia musical é historiada. Absolutamente diferente do trabalho do Instituto Kodály, o Instituto Villa-Lobos nada tem a ver com o legado da Educação Musical de Villa-Lobos, apenas utilizando o seu nome como deferência à transformação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico em Instituto que formou a UNIRIO. Quanto ao Conservatório, as informações são as seguintes:

CONSERVATÓRIO NACIONAL DE CANTO ORFEÔNICO – C.N.C.O.

O C.N.C.O. foi instituído pelo Decreto-Lei nº 4993 de 26 de Novembro de 1942. A escola, idealizada por Villa-Lobos, teve o apoio do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Na sequência do projeto veio a implantação, em caráter obrigatório, do Canto Orfeônico nas escolas. Villa-Lobos já liderava grandes manifestações cívicas, utilizando grupos corais que eram denominados Orfeões. Contava com a colaboração de professores de música que eram encarregados da preparação dos alunos das escolas primárias e secundárias para as diversas festas cívicas que constituíam o principal espetáculo do governo de Getúlio Vargas. Eram milhares de crianças uniformizadas, executando gestos sincronizados, cantando de forma afinada e conduzidas pelo grande maestro. Uma verdadeira demonstração de civismo à moda alemã do Terceiro Reich. Desta forma, o C.N.C.O. pretendia uma Educação Musical introdutória, sem maiores aprofundamentos e cujos objetivos populistas e demagógicos eram flagrantes [...]. Nota-se, primeiramente, que não se pretendia fazer uma Educação Musical voltada para o fato musical em si, mas levar a juventude a dar expressão viva e comunicativa às suas festas e solenidades, através do cultivo do canto patriótico e de músicas populares. A atribuição ao educador musical da função de festeiro da escola já vem de lá [...]. Com o correr do tempo, foi sofrendo mudanças de objetivos até perder aquela força cívica e quase se transformar numa escola de música comum. [...]. A obrigatoriedade do canto orfeônico nas escolas foi caindo em desuso até que, em 22 de setembro de 1967 é publicado o Decreto 61.400, que revitaliza o C.N.C.O., transformando-o, finalmente, numa verdadeira escola de música. Por meio deste decreto, o Ministro Tarso Dutra transforma o Conservatório em Instituto Villa-Lobos, constituído de dois organismos: a Escola de Educação Musical e o CPM - Centro de Pesquisas Musicais (daí a denominação de Instituto). Felizmente e a partir deste momento, os propósitos da escola mudam radicalmente e os objetivos passam a ser orientados no sentido de se realizar uma verdadeira Educação Musical, onde o CPM seria o grande divisor de águas. Três seriam os caminhos: a pesquisa do som e da imagem, a pesquisa musical e a pesquisa do comportamento musical brasileiro. Segundo José Maria, só isto já justificaria a importância e a sobrevivência do C.N.C.O.. (Ventura, n.d.) Disponível

em:

<http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl,Artigo:http://brazilianmusic.com/articles/ventura-ivl.html>. Acesso em 02 de novembro de 2017.

Lastimamos profundamente que o Instituto, que leva o nome de Villa-Lobos e sendo pertencente a uma Universidade brasileira pública (UNIRIO), tenha escolhido este artigo, dentre tantos outros melhores, como referência para que se conheça a origem da UNIRIO, advinda do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.

Ainda que o Instituto atualmente tenha outra proposta educativa que não se correlaciona com a preservação da pedagogia villalobiana, um artigo que trata do assunto e que se encontra na página principal, fazendo referência direta ao Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, deveria, pelo menos, mostrar as situações diversas nas quais o tema apresenta-se na literatura, referenciando autores relevantes e pesquisadores renomados, o que não falta para o tema, e não escolherem um artigo onde o autor assume uma posição partidária de cunho pessoal e sem comprovação documental que a substancie. Apesar da ideologia do educador Villa-Lobos ter sido considerada comprometida com os ideais do governo de Getúlio Vargas, Villa-Lobos conseguiu deixar um legado musical importante para a Educação Musical do Brasil. A citação, no entanto, não aprofunda e nem justifica as argumentações que veicula. O artigo diz que “crianças cantavam afinadas” e que a Educação Musical “pretendia ser introdutória, sem aprofundamentos”, mas não cita fontes que comprovem este discurso. No final da citação, argumentos como “o da revitalização do C.N.C.O., que o transforma numa verdadeira escola de música”, comprometem a qualidade do ensino desenvolvido por longos vinte e nove anos (29) anos consecutivos e que formaram muitos alunos pelas mãos dos renomados professores brasileiros, tais como: Iberê Gomes Grosso, Brasília Itiberê da Cunha, Andrade Muricy e o próprio Villa-Lobos, além de Lorenzo Fernandez, Arnaldo Estrella, entre outros que lecionaram no C.N.C.O.. Na finalização do assunto sobre o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, o autor do artigo diz a expressão “grande alívio” quando se refere à “modificação da proposta, orientadora para uma verdadeira Educação Musical”, o que transparece que a Educação Musical que Villa-Lobos desenvolvia, era falsa. No mínimo um desrespeito lastimável a Villa-Lobos e a tudo que este educador desenvolveu.

Outro fator nos chamou a atenção no artigo é sobre a importância do Vice-Diretor Henrique Vogeler que apresenta-se com mais relevância do que a do Diretor e idealizador do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Villa-Lobos não ganha destaque algum no artigo; já o Vice-Diretor é transformado em figura máxima de competência. Para ele, são

destinados dois parágrafos inteiros (dos quatro escritos sobre o conservatório), que valorizam sua importância e sua qualidade profissional, pouco esclarecendo sua participação ativa no processo de ensino e administrativo do C.N.C.O..

A pior associação do artigo, no entanto, está na comparação infeliz que o autor faz em relação ao civismo brasileiro, relacionando-o com o que de pior aconteceu na humanidade se referindo a Alemanha, com o seu nacionalismo exacerbado, que transformou o povo em cúmplice da política de genocídio e de holocausto praticada por Hitler no Terceiro Reich. Essa relação se dá ao fato de Villa-Lobos ter visita a Alemanha em suas andanças pela Europa, e de ter se impressionado com o canto orfeônico que presenciou na Alemanha. Esta informação parece ter sido retirada de uma declaração de Villa-Lobos, encontrada no Museu Villa-Lobos:

[...] a revolução, trazendo à tona tudo o que necessita remodelação urgente, não deixará, estou certo, de considerar os aspectos da educação artística do brasileiro, pois, não negará, também esses 40 milhões de homens que formam a nação, e que aspiravam à liberdade e ao uso de direitos políticos estão habilitados também a ter a 'sua' arte [...] desde a Grécia Antiga até a Alemanha, a França, a Rússia de hoje e outros países, a arte tem sido a luz que ilumina e põe em relevo a obra de progresso dos povos (Villa-Lobos, O Jornal: 8. II.; 1930).

A citações apresentada acima, nada tem efetivamente correlação com a pedagogia de Villa-Lobos no C.N.C.O.. Ao citar a Alemanha, Villa-Lobos deixa transparecer uma admiração pela música realizada lá, o que o fez ser mal interpretado politicamente.

Quando identificamos as funções dos Institutos nos dois países, onde a pedagogia dos educadores é considerada semelhante, percebemos que a valorização das pedagogias e o tratamento destinado a elas, são muito diferentes. Na Hungria, a valorização se faz pela importância do trabalho do educador, a reestruturação constante de cursos para dar o conhecimento da pedagogia, a fomentação de cursos frequentes que visam a formação de novos profissionais e a promoção e divulgação desta pedagogia como bem cultural e educacional importantes para nação.

Não questionamos apenas o Instituto Villa-Lobos, que mais nada tem a ver hoje com o legado de Villa-Lobos, mas também chamamos atenção para a situação do Museu Villa-Lobos, responsável por tudo que se relaciona com Villa-Lobos, que não promove cursos atualizados da pedagogia villalobiana, não disponibiliza o acervo de forma digital, não cataloga o seu material e nem viabiliza o acesso pela internet. Livros, arquivos e documentos

só podem ser consultados no local, dificultando que pesquisadores de outros países e de estados distantes no Brasil, desenvolvam pesquisa sobre o tema.

Ademais, o material pedagógico também não se encontra disponível para venda no Museu ou na Fundação Nacional de Artes (Funarte), responsável pela última edição do material pedagógico. Estivemos na Funarte por três vezes à procura do material; contudo, devido ao fato de a fundação estar mudando de endereço por quase dois anos, ela permanece fechada. Acreditamos que este fator, ou seja, o esvaziamento da memória nacional pelos procedimentos atrasados e desinteressados dos órgãos responsáveis por mantê-los vivos, gera descaso com a história brasileira, que cada vez mais perde importância para o próprio povo. Sem acesso a novas informações, a maioria dos brasileiros permanece com imagens imóveis do tempo histórico passado, fortalecidos pelos posicionamentos particulares de quem escreve a história brasileira, muitas vezes sem a seriedade necessária e sem comprovações referenciais.

Villa-Lobos, enaltecido e reconhecido como compositor brilhante, o que deveras o é, está sendo apagado da história brasileira como educador musical, quase que de forma compensatória. Ser grande em muitas áreas, parece demais para uma só pessoa. Hoje, ainda é estudado pelo lugar inóspito onde foi colocado para permanecer, onde nada positivo pode ser considerado de suas ações musicais além da composição. Entretanto, essa é uma das funções desta tese: com excesso de luz em uma área, colocar na outra, a lupa necessária para que o trabalho educativo criativo de Villa-Lobos seja percebido, e assim, para que sua propriedade musical seja reconhecida como necessária a todo educador musical. De forma humilde, se pretende também chamar a atenção para que as pesquisas brasileiras consigam promover o conhecimento, além da história linear, buscando os caminhos de uma história transversal, que reconheça as enormes dificuldades da pesquisa no país e se mobilize para modificar esta situação, e também chamar a atenção para uma valorização de registros e memórias da gente do nosso país, que muito podem, pela experiência vivida, revelar outra história diferente da registrada (Anexo 2, 3, 4 e 5).

Villa-Lobos foi homem histórico, mas foi também homem comum, cheio de defeitos e de qualidades como todos os seres humanos. Revelar este engendramento histórico-humano de uma figura pública, não é apenas valorizá-lo ou crucificá-lo por seus erros ou acertos a partir do tempo histórico atual, é, também, reconhecê-lo nas suas ações impactantes, no que de fato colaborou para a construção de caminhos que abriram possibilidades a novas direções

nos rumos da História da Música do Brasil. Este foi o caso da formação de educadores musicais e da inserção da música implementada nas escolas brasileiras.

A Educação Musical defendida por Villa-Lobos, apesar de ideológica, apresentava boas iniciativas que colaboravam historicamente para desenvolver novos percursos educativos na música, como anteriormente já explicitamos. Além disso, promovia a criação, a composição e a regência entre os próprios alunos, ofertava concertos didáticos e apresentações musicais públicas. Villa-Lobos valorizou o resgate folclórico e da música popular brasileira, formava profissionais para atuar como copistas e disseminava o Canto Orfeônico, promovendo apresentações monumentais onde todas as classes da sociedade brasileira, participavam, sem separação de classes.

A única função que ainda não lhe é negada é a importante colaboração para a área de formação de educadores musicais, que ganhou respaldo e estruturação como profissão. Apesar disso, essa temática também é consideravelmente menos pesquisada devido à pouca importância e, temos que reconhecer, devido à dificuldade de encontrar documentos referentes ao tema. Chernavsky (2003) revela um menor interesse por este tema:

Em um livro com duzentas e trinta páginas, Vasco Mariz dedicou onze páginas ao capítulo 'O educador', que resume a experiência de quinze anos de Educação Musical do maestro. Villa-Lobos: O índio branco, de Anna Stella Schic, possui duzentas e duas páginas, das quais apenas três são voltadas à questão da Educação Musical. Luiz Paulo Horta concentrou todas as informações sobre este assunto em apenas seis páginas. Um pouco mais prolixa, Lisa Peppercorn⁸³ escreveu catorze páginas sobre a investida educacional do maestro. Estas são apenas algumas referências numéricas que evidenciam a pouca importância com que os biógrafos trataram a atividade educacional de Villa-Lobos (Chernavsky, 2003, p. 39).

A dúvida apresenta-se em Villa-Lobos educador. Se por um lado, Villa-Lobos atendia ao governo ditador em suas manifestações e nos seus ideais cívicos, por outro, desempenhava ações musicais comprometidas com as concepções modernas do ensino da Educação Musical, advindas do pensamento inovador da Escola Nova. Começaremos apontando a primeira situação:

Villa-Lobos, na sua concepção nacionalista, evidencia que o bem deveria ser dever de todo cidadão e que formar ou renovar a moral e o civismo do povo brasileiro seria necessário.

⁸³ Peppercorn, L. M. V.-L. (1992). *Collected studies by L. M. Peppercorn*. Reino Unido: Scholar Press.

Esclarecemos também que uma educação voltada para a moral cívica⁸⁴ era uma educação comprometida com o comportamento modelar que o governo tentava disseminar entre os cidadãos brasileiros. A música foi utilizada com esse forte propósito e não se nega esse fato.

O Ministro Capanema, principal articulador junto a Getúlio Vargas para a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, em uma carta endereçada ao Presidente deixa claro com que finalidade a instituição de formação de professores de música contribuiria a favor do governo.

A funcionalidade do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico era claramente defendida, pois formaria uma unidade moral de forte inclinação cívica na população brasileira. Este fato é comprovado pela seguinte citação:

Sr. Presidente:

A educação cívica da juventude tem, no canto orfeônico, um de seus meios mais adequados. Por isso, deverá esta prática educativa tornar-se obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino primário e nos de grau secundário. É de considerar que a Juventude Brasileira não poderá dar expressão viva e comunicativa às suas festas solenidades sem o canto patriótico e de músicas populares. Por meio do canto, não só se tornam sólidos os vínculos de unidade moral dentro da Juventude Brasileira, mas ainda pode ela conseguir exercer, nas famílias e no meio do povo, uma forte influência cívica, criadora de entusiasmo, de coragem, de esperança, de fidelidade. Como, porém, ensinar o canto orfeônico, dirigir a sua prática de maneira constante, por todo país, nos estabelecimentos de ensino em que estudem crianças e adolescentes? Somente por meio de um corpo de professores devidamente preparados. O projeto de decreto-lei, que ora tenho a honra de submeter à consideração de V. Excia., lança as bases de uma nova instituição federal de ensino, O Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, que deverá ser não somente nosso estabelecimento padrão da didática do canto orfeônico, mas também o centro de pesquisa e de orientação destinado a indicar a forma legitimada [por Villa-Lobos] de que se deverão revestir os cantos patrióticos e populares nas escolas brasileiras. Persuadido de que as medidas ora propostas ao juízo seguro de V. Excia. concorrerão de modo decisivo, para dar maior vida à organização da Juventude Brasileira, e maior fervor à formação cívica das crianças e adolescentes de nosso país, apresento-lhe os meus protestos de constante estima e de cordial respeito. Gustavo Capanema. (Arquivo Gustavo Capanema, 1942). Disponível em http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/gustavo_capanema Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

Onze anos antes, de acordo com o Secretário Anísio Teixeira, que acreditava na renovação na educação, o projeto Villa-Lobos atendia às propostas educacionais defendidas por ele, sendo considerado inclusive um projeto renovador, como mostra a citação abaixo.

⁸⁴ No Brasil, o ensino da educação moral e cívica passou a ser obrigatório nos currículos em 8 de março de 1940. As “reformulações” dos compêndios passaram a consolidar a feição ideológica do Governo de Getúlio Vargas pelo Decreto-Lei nº 2.072.

Salientamos, no entanto, que da SEMA para o C.N.C.O. a mudança realizou-se apenas na estrutura de cursos, tendo as atividades ampliadas e fortalecidas.

Anísio Teixeira, Secretário de Educação do Distrito Federal, no ano de 1931, [...] partidário de ideias educacionais da Escola Nova [...] percebeu que os objetivos ali presentes no projeto educacional de Villa-Lobos, entravam em sintonia com certas ideias da educação renovada, projeto cuja implantação dentro de um modelo político público poderia servir de veículo à concretização de várias propostas do movimento educacional renovador (Lisboa, 2005 p. 24).

Com essas duas citações, compreendemos que Villa-Lobos atendia as concepções políticas determinantes e adequava-se, conforme a necessidade, para alcançar seus objetivos. Por tal postura, divide as opiniões de pesquisadores.

Ermelinda Paz (1989), dedica um capítulo inteiro do livro para divulgar entrevistas com musicólogos, músicos, professores e escritores que afirmam que Villa-Lobos não se interessava por política. São eles: Vasco Mariz, Correia de Azevedo, Eurico França, Guilherme Figueiredo e Bruno Kiefer, dentre outros. Paz (1989), argumenta ainda, que a abordagem política Estado-Villa-Lobos nunca existiu. Para ela e para seus entrevistados, tal associação sempre foi construída “[...] por aqueles que não estavam à altura de compreender as verdadeiras razões que levaram um homem da notabilidade de Villa-Lobos a se ocupar de tão espinhosa missão” (Paz, 1989, p. 98).

Em outro trabalho, Paz (2000), lamenta o desaparecimento do Canto Orfeônico das escolas brasileiras, justificando que a ideologia do momento histórico não influenciou apenas Villa-Lobos:

Uma contribuição altamente relevante foi a implantação do ensino da música desde o curso primário, fruto da importância que Villa-Lobos atribuía ao ensino de base, pois, como ele mesmo dizia: tenho muita fé na criança e no jovem. [...] hoje, podemos avaliar com muito mais segurança a importância daquela época, que, para alguns, não foi satisfatória unicamente por razões ideológicas. Constatamos, então, que foi só o que existiu. Vivemos a triste realidade de uma educação artística polivalente que cada vez mais, sofre com a carência de música e produção musical (Paz, 2000, p. 21).

O próprio Villa-Lobos, nas duas citações abaixo, confirma seu comprometimento com os ideais do governo de Getúlio Vargas:

Aproveitar o sortilégio da música como um fator de cultura e de civismo e integra-la na própria vida e na consciência nacional, eis o milagre realizado em doze anos no Brasil [...] A música é muito mais do que tudo isto: é a própria voz da nacionalidade, cantando na plenitude de sua pujança e da sua força a alegria pelo trabalho construtor, a confiança no futuro da Pátria e na grandeza de seu destino (Villa-Lobos, 1946, p. 500).

Todos os povos fortes devem saber cantar em coro – dizia-se. Somente a Educação resolverá os problemas brasileiros. O canto orfeônico, praticado na infância e propagado pelas crianças em seus lares dará gerações renovadas na disciplina, nos hábitos de vida social, homens e mulheres que saibam, pelo bem da terra cantando trabalhar e por ela cantando dar a vida. Nenhum argumento de sentido patriótico ou sentimental foi esquecido (Villa-Lobos, 1970, p. 94).

Galinari (2007), em sua investigação, marca bem a associação do educador com o governo de Getúlio Vargas: “Acreditamos ser insofismável a ligação política e ideológica do maestro com a engrenagem Vargas” (Galinari, 2007, p. 21).

Nessa mesma linha investigativa, encontramos Contier (1988), Unglaub (2008) e Lisboa (2005).

Pode-se concluir que o canto orfeônico de Villa-Lobos difundiu ideias nacionais por meio de mecanismos de construção de sentido – como pôde ser visto na análise das canções – mecanismos que se mostraram eficientes como elementos de doutrinação (Lisboa, 2005, p. 148).

Neste sentido, apesar de todas as controvérsias e polêmicas partidárias em relação a essa temática, o que sinalizamos ao encerramos este capítulo de comparação entre as pedagogias de Villa-Lobos e de Kodaly, é que as pedagogias são semelhantes. Se Villa-Lobos influenciou Kodaly ou vice-versa, não é esta a questão que priorizamos investigar. A questão aqui relevante é que se são pedagogias semelhantes, uma na Hungria e outra no Brasil. Não se justifica então, que nós brasileiros, desvalorizemos uma em detrimento da outra. Deveríamos no mínimo, coloca-las em pé de igualdade no quesito educacional, afinal, a obra pedagógica de Villa-Lobos não é feita somente de canções patrióticas e de hinos ufanistas. Se Villa-Lobos é ser histórico, ele é também formado por esta mesma história. Temos que parar de hipocritamente crucificar ou enaltecer nossas figuras nacionais a partir de pré-conceitos, como se todos os que fizeram história tivessem que ser imaculados de qualquer sordidez que a própria constituição de vida humana provoca em todos os seres humanos.

A História da Educação Musical no Brasil contada desde os primórdios, revela a importância de Villa-Lobos no contexto brasileiro, e também demonstra a pouca importância dada à música na educação brasileira, constituída do pensamento herdado e repassado até

hoje, combatente e feroz que ainda se faz do período do Canto Orfeônico no Brasil, que nada para além consegue vislumbrar, a não ser o envolvimento político do educador com o governo autoritário de Getúlio Vargas.

A condição de Villa-Lobos no governo de Getúlio Vargas não se diferencia de outros intelectuais que também participavam do governo. Mário de Andrade, Cândido Portinari, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Lúcio Costa, Vinícius de Moraes, Afonso Arinos de Melo Franco, Rodrigo Melo Franco de Andrade e Heitor Villa-Lobos, além do chefe do Gabinete de Gustavo Capanema ter sido o poeta Carlos Drummond de Andrade. Nenhum deles é massacrado como Villa-Lobos. As “manchas” desta participação, parece somente incidir em Villa-Lobos, talvez pela visibilidade que este educador alcançou com a sua projeção. As obras desses intelectuais não são questionadas e nem desconsideradas por essa inserção política. Falar de música na Educação Musical brasileira, é sim falar de Villa-Lobos educador e da sua importância como precursor de caminhos que ninguém mais trilhou a não ser ele mesmo. A grandeza de sua criação nunca deixou de se apresentar também na área educativa onde atuou, e como educador foi fundamental para que a profissão de educador musical no Brasil ganhasse relevância.

III. 2. A Propriedade Musical de Villa-Lobos: Encantar e musicar.

A história de Villa-Lobos é um caso paradigmático que sinaliza que os caminhos percorridos na sua formação musical podem ter sido significativos para a construção de uma propriedade musical diferenciada. Nesse percurso nos pautaremos para defender que a propriedade musical é substancial para educadores que pretendam atuar de maneira encantada na Educação Musical.

A primeira vivência musical de Villa-Lobos no seio familiar, ampliada para a vivência em saraus, óperas, concertos e orquestras, colaborou para que a Educação Musical consolidada na experiência prática marcasse significativamente o processo de interesse de Villa-Lobos pela música. Ressaltamos que ele aprendeu ainda na infância, dois instrumentos musicais, a saber, violoncelo e clarineta e desde muito cedo começou a compor, com mais ou menos seis anos de idade. Na juventude ampliou seus conhecimentos musicais para mais três instrumentos, ou seja, piano, violão e saxofone e também aprendeu a arranjar, a improvisar e a

reger sem nunca deixar de compor. Os estímulos (encantamentos) não cessaram e foram eles que promoveram a realimentação da vontade de adquirir propriedade (vontade de conhecimento).

Para Oliveira e Oliveira (1999, pp. 66-67), “[...] no processo de aprendizagem “não se nega o papel do sujeito que reorganiza ou estrutura, mas inicialmente as formas percebidas impõem-se a ele”. Ressalta-se a importância que estímulos interessantes despertam ao serem ofertados aos alunos, pois, de acordo com o modo com que são apresentados, poderão ou não, despertar interesse e encantar. Quando o estímulo é encantante, a aprendizagem torna-se prazerosa.

A biografia de Villa-Lobos nos assegura que ele recebeu estímulos encantantes: vivenciou desde criança um meio musical rico, quer em casa ou em outros ambientes sociais, aprendeu música erudita e popular e conviveu frequentemente com pessoas que possuíam habilidades musicais (musicar), além de ter viajado em busca de experiências que pudessem aumentar seu entendimento de música. Consolidou de maneira própria a sua aprendizagem musical.

Constatamos, então, que a questão da aprendizagem em Villa-Lobos foi amplamente beneficiada pelo estudo de instrumentos musicais na primeira infância e pela experiência rica que teve com relação à música no seu percurso desde pequeno. Isso favoreceu para que a música se tornasse, para ele, um meio natural de estímulos, de comunicação e de expressão. Elliott (2005), quando fala da música, da escuta e da criação musical, nos amplia as considerações de como ela é determinante para desafiar os poderes conscientes, expressivos e de entendimento das coisas.

[...] a música e a escuta ampliam o alcance dos poderes expressivos e impressionantes das pessoas, proporcionando-nos oportunidades de formular expressões musicais de emoções, representações musicais de pessoas, lugares e coisas, e expressões musicais de significados cultural-ideológicos. Quando esta gama de oportunidades de expressão e criatividade musical é combinada com as oportunidades apresentadas por textos em obras vocais e corais, os compositores de música experimentam inúmeras formas de dar forma artística aos seus poderes de pensar, conhecer, valorizar, avaliar, acreditar, e sentir, o que, por sua vez, desafia os poderes conscientes dos ouvintes e os entendimentos musicais (Elliott em Elliott org. 2005, p. 10).(Tradução minha|).

Villa-Lobos foi potencializado pelos estímulos musicais que recebeu. Eles foram motivadores para a consolidação de seus trabalhos criativos, incluindo os realizados para a Educação Musical escolar.

Ferreira (2008), considera que os estímulos são preponderantes para se desenvolver habilidades:

Para que o cérebro desenvolva todo o seu potencial, são necessários estímulos, agindo diretamente em suas centrais de comunicação. Na infância, em especial, este conjunto de estímulos proporcionam o desenvolvimento das fibras nervosas capazes de ativar o cérebro e dotá-lo de habilidades (Ferreira, 2008, p. 16).

Os estímulos que recebemos podem potencializar nossas habilidades. Villa-Lobos soube potencializar as suas habilidades e ampliou-as consolidando a sua propriedade musical.

Além das habilidades musicais, quando se aprende a tocar um instrumento, outras habilidades importantes para o ser humano são potencializadas. Destacamos que a memória é trabalhada, a espaço-temporalidade é melhor percebida e são desenvolvidas as habilidades organizacionais de tempo, de estratégia e de cooperação. Ainda se desenvolvem a paciência; a perseverança; o senso motor; o sentido rítmico e a destreza do tato, da visão e da audição, bem como há melhoria na capacidade de raciocínio, de matemática, de leitura e de compreensão de texto. O estudo da música aumenta, além disso, a responsabilidade para a realização de tarefas; promove a auto expressão; cria sentimentos de conquista; ajuda na sociabilização; ensina a ter disciplina; trabalha a autoconfiança, a segurança e promove prazer. “A experiência emocional única do prazer musical que os acompanha - estão entre os mais importantes valores de música e da Educação Musical” (Elliott em Elliott org. 2005, p. 10). (Tradução minha).

Todas essas observações nos remetem que a música, em projetos ricos e significativos, amplia as percepções, os sentidos são aguçados e a expressividade trabalhada. A música agrega no seu desenvolvimento outros fenômenos à sua unidade.

“A formação de uma unidade sempre determina uma série de fenômenos associados às características que a definem” (Maturana & Varela, 1995, p. 92), ou seja, como unidade, a música potencializa outras aprendizagens e, ao mesmo tempo, reúne-as em si mesma.

Complementando a importância da música para quem a estuda, questiono o seu sentido na educação desprovido do afastamento das habilidades do musicar, pois quem estuda música estuda-a por algum motivo. Estuda-se também para realizar atividades que se

relacionam com a ação musical. Villa-Lobos substancia a nossa questão. “ Porque se estuda música? [...] Deixe a música falar por si mesma” (Presença Villa-Lobos, 1971, v. 6, pp. 96-97).

Quando nos relacionamos com a música, buscamos movimentar em nós o que dela nos encantou e, por isso, desejamos realizar ações práticas que despertem o prazer dessa associação. Por que então se afastar desse caminho para ensinar música? A realização das habilidades do musicar: o estudo de um instrumento/canto, a composição, a improvisação, a regência e o arranjo são a junção de tudo que a música é para realizar-se no mundo. São por essas ações/habilidades que nos encantamos, são por elas que almejamos aprender música, para realizá-la.

Villa-Lobos buscou novas experiências e abasteceu-se de novos conhecimentos musicais que lhe conferiram possibilidades de realizar bem o seu ofício. Ele se formou de música. Segundo Freire (2009), uma das questões mais sérias no que diz respeito ao presente imediato e ao amanhã é como formar pessoas. Ele esclarece: “formar é algo mais profundo que treinar. Formar é uma necessidade precisamente para transformar a consciência que temos, aumentar sua curiosidade intuitiva, que nos caracteriza como seres humanos” (Freire, 2009, p. 61). Villa-Lobos formou-se no sentido que Paulo Freire anuncia. Da origem deixou nascer, deu forma, concebeu, imaginou, construiu e produziu sua propriedade musical. Se educou pelo musicar e se apropriou de maneira encantada da música, fazendo deste percurso sua profissão.

Por tocar um instrumento musical, Villa-Lobos se dirigiu para outras atividades do musicar: reger, compor, arranjar, improvisar e, por isso, teve condição para educar. Essas habilidades do musicar são os conhecimentos específicos da música, necessários a uma boa formação de educadores musicais, pois elas potencializam no educador a experiência prática e os conhecimentos que são próprios da área. Sem essa apropriação, o educador não consegue exercer sua profissão de forma ampla, desenvolvendo uma práxis consciente, onde a prática redefine a teoria e vice versa. É essa dinâmica do aprender e ensinar na docência e do resignificar da teoria e da prática constantemente, que possibilita as diversas maneiras do ensinar para as diversas maneiras do aprender no ensino. Saber o ofício é fundamental, dominar na prática o ofício é mais que fundamental, porque este domínio é o núcleo de qualquer docência.

A docência é o núcleo da identidade profissional do professor. Normalmente, entende-se a identidade profissional do professor, ligada somente à ciência, à disciplina que ele leciona, ou seja, o que identifica o professor, é sobretudo, o fato de ser “professor de [...]”. Assim, à docência é entendida como uma prática desprovida de um conhecimento próprio. Convencionalmente, até nos meios acadêmicos, é vista, na expressão de Gauthier (1999), como um ofício sem um saber (Souza e Guimarães, em Souza & Magalhães orgs, 2011, p. 30).

Estar em um ofício sem um saber é não se questionar, não se perguntar pelo compromisso educativo, não se perceber perante a necessidade do conhecer para ensinar e se conformar com práticas descontextualizadas que nada acrescentam a vida de ninguém, nem a própria docência.

Como então ensinar algo a alguém sem conhecer o que se pretende ensinar? Primeiramente, faz-se de suma importância desenvolver em quem ensina a propriedade do que se ensina. A docência é deflagradora de todo processo educativo. “Podemos dizer que o professor ensina, do jeito que ele aprende, noutras palavras do jeito que ele conhece” (Souza & Guimarães, em Souza & Magalhães orgs., 2011, p. 29).

O que gostaríamos de esclarecer e enfatizar é que, ao defendermos o musicar, não estamos desconsiderando a parte reflexiva necessária à formação de qualquer educador. Ao contrário, estamos associando prática e teoria na práxis do conceito de propriedade. O que defendo, no entanto, é que ambas as abordagens devem ser encantadas e que nenhuma deve estar desassociada da outra. Ghedin (2010), esclarece o conceito práxis:

No que diz respeito à formação de professores, há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática (Ghedin, 2010, p. 132).

A citação nos remete as constantes separações da ação e da reflexão. Se elas são uma unidade, por que então não valorizar o musicar que se relaciona diretamente com a prática musical com a reflexão na ação da música? A ação do musicar não é descontextualizada da reflexão. Nunca o poderia deixar de ser, pois o conhecimento pedagógico é teórico-prático. No entanto, é o conhecimento prático que está em desvantagem neste equilíbrio necessário ao ensino musical.

Swanwick nos diz sobre os processos do fazer musical: “O foco educacional tem, acima de tudo, de estar nos verdadeiros processos do fazer musical. Somente então é possível

dar sentido ao contexto, seja histórico, social, biográfico, acústico ou outro” (Swanwick, 2003, p. 50).

Nas Licenciaturas de Educação Musical, ainda hoje, a formação do musicar (composição, regência, improvisação e arranjos) são apenas aproximações leves, com exceção do tocar/cantar que é o mais valorizado na maioria dos cursos universitários. Faz-se então necessário, equilibrar estes conhecimentos nos cursos universitários e desenvolver um conhecimento de música que provoque no educador a auto eficácia para ensinar música. Desse modo, as disciplinas práticas que permeiam os quatros anos formativos dos cursos das Licenciaturas, devem repensar seus caminhos de conhecimento para devolver a propriedade musical do musicar no educador.

Villa-Lobos era, ele mesmo, o exemplo do somatório desse musicar. Foi a vivência da música que despertou a necessidade de adquirir a propriedade musical, de dominá-la, para que, no seu percurso, pudesse expressar-se através dela. Movido pelo encanto, pelo interesse, pela insistência, pela dedicação, pela curiosidade e pelo trabalho árduo, Villa-Lobos formou-se na propriedade musical. Organizou projetos musicais de extrema relevância e de inserção social que movimentaram e modificaram a importância da música na sociedade brasileira. Nunca foi questionando pela sua falta de formação institucional, ou seja, sua propriedade o habilitava para exercer o seu ofício.

Não se pode, no entanto, desconsiderar a criatividade e a maneira única e genial que Villa-Lobos tinha de relacionar-se com a música. Entretanto, é interessante observar que no seu processo de conhecimento, foi a aproximação significativa com a música que o motivou a adquirir a propriedade musical. Foi ouvindo quem tocava que o fez mover-se para tocar. Foi experimentando composição e estudando os tratados de quem compunha, que ele se moveu a compor. Foi frequentando os encontros de choro que ele se moveu para improvisar. Foi em contato com grandes regentes que ele se moveu para reger. Villa-Lobos foi responsável pela sua apropriação musical na construção do seu musicar, ou seja, pela provocação encantada se apropriou da prática do conhecimento musical regendo, compondo, tocando, arranjando e improvisando. Sem esta propriedade não poderia ser reconhecido como apto a educar. Isto é facilmente comprovado a partir dos relatos apresentados nesta tese sobre o reconhecimento de música que lhe foi conferido mundialmente, inclusive sendo laureado com os maiores títulos acadêmicos, sem nunca ter estudado em uma universidade.

Villa-Lobos é exemplo de educador que aprendeu a importância da realização da música. Em si é o exemplo da propriedade. Teve sim a felicidade de ter nascido em um meio musical rico e em numa família que valorizava a música. Mas não foi somente isso o principal fator determinante para o seu desenvolvimento pessoal na música, já que seus outros sete irmãos também vivenciaram as mesmas condições de Villa-Lobos e nenhum deles se moveu para a música.

Por uma perspectiva complementar, o empoderamento da música só foi capaz de acontecer, porque Villa-Lobos se auto encantava apesar das dificuldades. Ele se nutria e debruçava-se insistentemente em trabalhos árduos para conseguir exercer seu musicar. Foi copista, revisor, professor e palestrante para além de tocar, reger, arranjar, improvisar e compor. Trabalhava em diferentes tarefas associadas à música e não media esforços para continuar se apropriando nas suas habilidades.

Villa-Lobos foi trilhando seu caminho, se movimentando em diversos espaços nos quais a música acontecia e realizando música de diferentes maneiras. Nem mesmo críticas severas e dificuldades financeiras fizeram-no desistir do seu percurso musical de propriedade. Ao contrário, as dificuldades pareciam ser motivadoras da sua superação. Foi tocando em frente e nessa toada, nunca se esqueceu que seu mundo se fazia mundo pela música.

E por falar em música, Almir Sater compõe em 1992, *Tocando em frente*, que nos remete aos caminhos de superação de quem segue, apesar das dores, fazendo da vida um reencantamento. Entendemos este percurso como primordial a um educador.

Tocando em frente

Ando devagar porque já tive pressa e levo este sorriso porque já chorei demais.

Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe, só levo a certeza de que muito pouco sei. Ou nada sei.

(Conhecer as manhas e as manhãs, o sabor das massas e das maçãs.

É preciso amor para poder pulsar. É preciso paz para poder sorrir. É preciso a chuva para florir).

Penso que cumprir a vida seja simplesmente compreender a marcha e ir tocando em frente.

Como um velho boiadeiro levando a boiada eu vou tocando os dias pela longa estrada, eu vou.

Estrada eu sou.

(Conhecer as manhas ...

É preciso amor...)

Todo mundo ama, um dia todo mundo chora, um dia a gente chega e no outro vai embora.

Cada um de nós compõe a sua história, cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz.

(Conhecer as manhas...

É preciso amor pra ...)

Ando devagar...

Cada um de nós compõe a sua história, cada ser em si, carrega o dom de ser capaz
E ser feliz (Almir Sater, 1992).

A questão que se discute ao lado de Almir Sater é sobre o que cada um faz para construir sua história de propriedade, sendo responsável pelo próprio caminho. A música de Sater remete-nos ao pouco que exigimos de nós mesmos para sermos felizes. O tempo atravessa o nosso percurso acrescentando o que se faz urgente e preciso. Saber pulsar, poder sorrir e florir. Ser a própria estrada e reconhecer que todos, nas próprias caminhadas, amam e sofrem, chegam e partem, vivem e morrem. A engrenagem da vida se move, sendo reconhecida ou não. Carregamos em nós o dom de sermos capazes e de sermos felizes. Então, o que se faz urgente?

Partimos de Villa-Lobos como exemplo, para questionar o que é que nos mantém no percurso educativo musical. O que nos move para trabalharmos pedagogicamente com a música? Como educadores, o que promovemos em nós de música é um modo a sermos felizes?

Os educadores que hoje estão na Educação Musical, em algum momento da sua trajetória de vida, provavelmente, devem ter se encantado pela música. Devem ter tido a vontade de propriedade, e essa é a condição que não pode ser esquecida e nem perdida na docência. No entanto, para aprender o encantamento e experienciá-lo como provocador da necessidade de adquirir a propriedade musical, os cursos universitários de educadores, precisam musicar seus formandos oferecendo música na formação.

Um educador musical bem preparado, ou seja, com propriedade, com encanto e com as habilidades do musicar, pode transformar a experiência musical dos alunos em algo frutífero e prazeroso, mostrando a estrada, o caminho e mostrando que nele, existe a possibilidade de ser feliz.

Para ensinar música de forma eficaz, devemos conhecer nosso assunto - música. Devemos encarnar e exemplificar a musicalidade [...]. Tornar-se um excelente professor de música depende muito de aprender a refletir nos nossos esforços de ensino enquanto nos esforçamos para desenvolver e combinar a musicalidade dos nossos alunos com os desafios musicais apropriados (Elliott em Elliott org. 2005, 2005, p. 12).(Tradução minha).

Nessa direção, para ser um educador da propriedade, o domínio prático e o conhecimento musical diversificado se relacionam diretamente com a dedicação que se tem pela música. O auto-encanto passa a ser determinante para que a aprendizagem e a apropriação dos conteúdos continuem a acontecer em toda a docência. Quando aprendemos o ofício de forma encantante e eficaz, isso fica evidenciado na interação com o outro. “Aprender é construir seus conhecimentos e sua afetividade na interação com outros sujeitos e por meio de influências recíprocas, ir estabelecendo e construindo o seu conhecimento de mundo e o conhecimento de si mesmo como sujeito histórico” (Lopes, 1996, p. 111).

No contexto citado pela autora, para aprender a se encantar, é preciso vivenciar na identidade e na diferença da realidade que vivemos, estando da dinâmica dessa aprendizagem.

Eduardo Oliveira (2006), enfoca o encantamento como possibilidade de recriação do mundo, como uma atitude de reconhecimento:

O olhar encantado não cria o mundo das coisas. O mundo das coisas é o já dado. O olhar encantado re-cria o mundo. É uma matriz de diversidade dos mundos. Ele não inventa uma ficção. Ele constrói mundos. É que cada olhar constrói seu mundo. Mas isso não é aleatório. Isso não se dá no nada. Dá-se no interior da forma cultural. O encantamento é uma atitude diante do mundo. É uma das formas culturais, e talvez uma das mais importantes, dos descendentes de africanos e indígenas. O encantamento é uma atitude frente à vida (Oliveira, 2006, p. 162).

Neste sentido, quando defendo a propriedade musical para exercer a profissão de educador, defendo amalgamada a ela a presença preponderante do encantar. Quem se auto encanta aprende a ressignificar a vida. Mas, só podemos considerar isso, se estivermos, nós mesmos em aprendizagem. Tal como Villa-Lobos o fez. O aprender “é um tomar em que se apropria e se dispõe ao uso de alguma coisa” (Leão, 1997, p. 46). Para que o encantamento se personifique, precisamos estar dispostos a vivenciarmos as suas dimensões de maravilhamentos.

Desse modo, faz-se urgente, na educação, colorir mundos, semear esperanças, desenvolver a sensibilidade e o olhar circular em múltiplas direções. Aprender a tomar posse

da vida e a propagar essa atitude. Se encanto é uma atitude de vida, o desencanto também o é. Somos responsáveis por nossas escolhas. Somos responsáveis por nosso mundo exterior e interior e, como educadores, somos responsáveis por aquilo que de nós disseminamos nos outros, bem como pelo que escolhemos receber dos outros em nós.

Portanto, aprender o encantar para muscar, para ensinar, é também ampliar o espaço da música em nós mesmos, nos movimentando para desenvolver os conhecimentos que propiciam uma atuação profissional consistente e produtora, em que a propriedade consiga ser encantante para quem ensina e para quem aprende. É co-nascer com a música todos os dias, ser íntimo, conhecê-la em profundidade, estar em sintonia, em contato, em experimentação e em produção para expressá-la em todas as direções e necessidades da profissão. Esta foi uma das maiores contribuições, ao nosso ver, que Villa-Lobos deixou para Educação Musical atual.

A práxis educativa de eficiência provoca uma *autopoiésis* primeiramente em quem ensina. Com encantamento, a *autopoiésis* apresenta-se e a música vai fortalecendo o seu sentido e o seu significado na profissão, nos tornando seres humanos mais sensíveis, mais amorosos e mais atentos ao que ensinamos a quem educamos.

Mas o que seria uma *autopoiésis*? “A característica mais marcante de um sistema autopoético, é que ele se levanta por seus próprios cordões, e se constitui como distinto em um meio circundante, de modo que ambas as coisas são inseparáveis” (Maturana & Varela, 1995, p. 87).

A biografia de Villa-Lobos indica que ele aprendeu a *autopoiésis*. Vida e música não se desconectaram e tornaram-se uma unidade. “O ser e o fazer de uma unidade autopoética são inseparáveis, e este se constitui seu modo específico de organização” (Maturana & Varela, 1995, p. 89).

O educador musical precisa aprender a *autopoiésis*. Precisa encantar-se e apropriar-se do que a música é, para ser capaz de deslocar e de se maravilhar, possibilitando novas trajetórias significantes de conhecimento e tendo encontros com a própria criação e com a própria liberdade expressiva, se auto estimulando constantemente.

Um estímulo é uma mudança detectável nos ambientes interno ou externo. A habilidade de um organismo ou órgão para responder a estímulos externos é chamada

sensibilidade. Para Fayaga Ostrower (1996), sensibilidade relaciona-se diretamente com as sensações internas e externas:

A sensibilidade é uma porta de entrada das sensações [...]. Uma grande parte da sensibilidade, a maior parte talvez, incluindo as sensações internas, permanece vinculada ao inconsciente [...]. Uma outra parte, porém, também participando do sensorio chega ao nosso consciente. Ela chega de modo articulado, isto é, chega em formas organizadas (Ostrower, 1996, p. 12).

Segundo a citação, integrar a educação educante no processo educativo é proporcionar uma educação sensorial que provoque estímulos significativos para despertar no alunos a vontade de se educar. Acredito que ninguém educa ninguém. Nós nos educamos no relacionamento com os outros, a partir do nosso estado de acolhimento do que o outro tem a dizer e que desejamos acolher. Nesse sentido, os estímulos são fundamentais. Se nos encontramos abertos a eles, nos educamos. Se nos fechamos, não nos colocamos em direção a este conhecimento e o deslocamento não existirá para nós.

Melo (2015), argumenta sobre os estímulos e esclarece que: “Segundo a Teoria de Ação Racional (TAR), quanto mais positivo for a avaliação de uma pessoa sobre um estímulo, maior será a sua intenção de comportamento (Melo, 2015, p.19). Então, a ação e a disposição de comportamento estão diretamente ligadas ao tipo de estímulo (encanto) ofertado.

Eduardo Oliveira (2007), colabora com a nossa perspectiva quando relaciona a filosofia com a ancestralidade e com a educação encantada.

Penso em filosofia como se ouvisse música. Os conceitos bailam com o mundo e não têm a pretensão de explicá-lo, apenas tiram-nos para a dança. A filosofia é um ritmo, ou melhor, entra no ritmo. Neste caso, o tom é dado pela ancestralidade, os significados pela cultura e a experiência pelo contexto. Educar será, então, um processo contínuo de sensibilização e encantamento (Oliveira, 2007, p. 258).

Estimular é deixar que a alma cante, é fazê-la cantar, trazendo com o canto a sensibilidade pulsante da vida em amor, em maravilhamento, em êxtase, em ebulição encantada.

Revendo o caso de Villa-Lobos, a sua trajetória de vida e de ações na música, sinalizam que a estimulação pulsante e o interesse, contribuíram para que ele se predispuesse a buscar conhecimentos. Os estímulos foram reforçados pelas emoções, que associadas, promoveram em Villa-Lobos sua própria maneira de ser, de estar, de sentir, de produzir, de

criar e de viver o mundo de forma musical. As próprias palavras de Villa-Lobos dão o significado da música para si “ Eu só sou útil, de alguma forma, através da música” (Villa-Lobos como em citado por Ribeiro, 1987, p. 15).

A propriedade de Villa-Lobos atravessa o oceano, vai e volta para casa inundada de Brasil. Esse andarilho ensina por meio de suas andanças, o percurso da sua caminhada. Com ele descobrimos a força motivacional que pode conferir uma melhor reflexão sobre a formação dos educadores musicais atuais. Ao invés de restringir o musicar nos cursos universitários de educadores musicais, se deve melhor enfocá-lo e de forma substancial conduzi-lo como prioridade nos currículos, possibilitando à educação educante na formação dos educadores, provocando encantos, propriedade e pertencimento para com a música, de forma a ensinar e a aprender o sensível do ser humano.

Villa-Lobos era a imagem da propriedade no seu contexto histórico. Foi a sua criação como músico e como educador que o fez conseguir inserir a música nas escolas brasileiras. Se não fosse Villa-Lobos a realizar esta tarefa, não teria sido nenhuma outra pessoa, ou nenhuma outra Instituição de ensino musical, como verdadeiramente não o foram. Só Villa-Lobos tinha essa força. A importância da presença do educador musical para o ensino de música nos espaços escolares no Brasil, deve sim a Villa-Lobos, a sua ousadia, os seus acordos, os seus conchavos, a sua idealização, a sua resistência e a sua força de concretização criativa que se apresentava onde quer que ele estivesse. Arnaldo Estrella faz a seguinte observação:

A personalidade de Villa-Lobos apresenta muitas facetas. Vamos focalizar, hoje, uma delas – a do educador. Se não foi a que lhe deu maiores glórias, se não foi a que mais lhe projetou o nome universalmente, foi, no entanto, a que preponderou um largo período da sua vida. A sua atividade neste setor, absorveu-o a tal ponto, que não hesitou em sacrificar-lhe, momentaneamente, os seus interesses de criador. Cito um fato que o prova. Em 1937, recusou o convite que lhe fez um seu amigo empresário, para dirigir concertos na Europa. O pretexto que deu foi de justamente não poder interromper o trabalho que vinha realizando na antiga Prefeitura do Distrito Federal. No entanto, no ano seguinte, aceitou o convite para participar do Congresso Internacional de Educadores em Praga (Estrella em Presença Villa-Lobos, 1965, v. 1, p. 30).

Descordamos de Estrella quando ele diz que a atividade criadora de Villa-Lobos foi interrompida quando Villa-Lobos passou a dedicar-se a Educação Musical. Como seria isso possível? Não. A atividade criativa de Villa-Lobos não foi interrompida, ela esteve canalizada para a educação, para o ensino de Canto Orfeônico nas escolas e para a produção de sua obra pedagógica, que é uma significativa produção brasileira nesta área. Villa-Lobos produz seu

material pedagógico a partir de fontes vivas recolhidas no Brasil. Enverada por estradas, cidades e Estados desse enorme Brasil, para conhecer o brasileiro e a música que se produzia. Ele resgata nossas raízes, nossas memórias, nosso pertencimento de povo com toda a sua genialidade criativa e devolve este conhecimento ao brasileiro, através da educação. Suas obras pedagógicas são primores de musicalidade, de criatividade, de expressividade, de sensibilidade e de vigor. Como poderia ele ter deixado de criar apenas porque estava se dedicando ao seu projeto educativo?

O caminho do criador, segundo Nietzsche (1998), é um caminho penoso e solitário. Assim, foi também o caminho de Villa-Lobos:

E guarda-te dos bons e dos justos! Eles gostam de crucificar os que inventam a sua própria virtude – odeiam o solitário. Guarda-te também da santa simplicidade! Para ela, tudo é ímpio, aquilo que não é simples; e gosta, também, de brincar com o fogo – o das fogueiras. E guarda-te, ainda, dos arroubos do teu amor! Por demais rápido é o solitário em estender a mão a quem encontra. A muita gente não deves dar a mão, mas, sim, somente a pata; e quero que a tua pata tenha, também, garras [...]. Solitário, percorres o caminho no rumo de ti mesmo! E teu caminho passa por ti mesmo e pelos teus sete demônios! [...] Vai para a tua solidão com o teu amor, meu irmão, e com a tua atividade criadora; e somente mais tarde a justiça te seguirá capengando. Vai para a tua solidão com as minhas lágrimas, meu irmão. Amo aquele que quer criar para além de si, e, destarte, perece. – Assim falou Zaratustra (Nietzsche, 1998, pp. 90-91).

O caminho do criador de Nietzsche, releva também o caminho de Villa-Lobos, que inventou a própria virtude, que não era simplista, que brincava com fogo, que dava a pata com garras em muitas situações e que por amor a sua atividade criadora, pereceu. A sua voz é de criador que se distancia do rebanho. Quando o criador não é compreendido, passa a ser renegado. “A voz do rebanho ainda ecoará também em ti. E, quando disseres: “Não tenho mais a *mesma* consciência de vós”, as tuas palavras serão lamento e mágoa” (Nietzsche, 1998, p. 89). O caminho do criador que Nietzsche anuncia, é o caminho da justiça dos outros. Ele critica a moral, porque esta julga a partir do que já foi estabelecido, acordado, e por isso, permanece em fechamento ao novo. Nietzsche, no caminho do criador revela a abdicação de quem busca criar para além de si, provocando transformações.

O Brasil sem Villa-Lobos não teria cantado. Por isso, a ele devemos o que ninguém mais poderia ter feito. Villa-Lobos ensinou sua força criativa, da versatilidade, da imaginação, da originalidade e da condição musical e artística. “O essencial é que ele tenha criado a obra que criou. Essa não poderá mais desaparecer. Aí está, forte, viril, violenta,

cariciosa, brutal e perdidamente lírica, representativa da desmedida natural da nossa raça, mas sobretudo de uma personalidade genialmente instintiva e poderosa” (Presença Villa-Lobos, 1969, v. 4, p. 50).

Villa-Lobos, pelo muito que era, ainda hoje é e continuará a ser. Nem antes dele ou depois dele, na música ou na Educação Musical brasileira, houve alguém que lhe roubasse a maestria. Crucificá-lo pela participação no governo de Getúlio Vargas chega a ser vergonhoso. Quem, a não ser ele mesmo, conseguiria colocar a música nas escolas do Brasil naquele momento político? Quem a não ser ele mesmo, conseguiria realizar as concentrações orfeônicas com milhões de pessoas reunidas para cantar? Quem além dele, transformaria em palco cultural os estágios de futebol, no país do futebol?

O que a história ainda não revela, é que Villa-Lobos educador não está separado do gênio criador. Ninguém se desnuda de si mesmo por escolher realizar uma ou outra ação. Se sua música estava e continua a ser vigor, é porque tem encanto, tem vigor próprio que movimenta a sonoridade do mundo. “Sua validade persiste porque atendendo a apelos espirituais e da sensibilidade, tem sentido de permanência” (Presença Villa-Lobos, 1969, v. 4, p. 25). Permanente pela força de instauração, pelo seu percurso pedagógico em atitudes ousadas, promoveu a concretude, a resistência e a importância da música na Educação Musical brasileira. Ele se impôs a tudo isso e estabeleceu a presença da música nas escolas brasileiras em um país que se debatia em brigas políticas e em guerras pelo poder. Ele acreditava mesmo que o Brasil precisava se civilizar. “Quanto melhor fôr um país educado dentro da disciplina consciente, melhor ambiente a arte encontra” (Presença Villa-Lobos, 1969, v. 3, p. 116). E ele tinha razão, o Brasil precisava e ainda precisa de civilidade.

Villa-Lobos se preocupava com o atraso cultural que nos encontrávamos frente a outros países do mundo. Fez emergir um país que se modificou musicalmente, saindo do complexo de Vira-latas⁸⁵ na música. Nelson Rodrigues descreve tal complexo.

⁸⁵ “Complexo de vira-lata” é uma expressão criada pelo escritor brasileiro Nelson Rodrigues, a qual originalmente se referia ao trauma sofrido pelos brasileiros em 1950, quando a Seleção Brasileira foi derrotada pela Seleção Uruguaia de Futebol na final da Copa do Mundo em pleno Maracanã. O Brasil só teria se recuperado do choque (ao menos no campo futebolístico) em 1958, quando ganhou a Copa do Mundo pela primeira vez. Para Rodrigues, o fenômeno não se limitava somente ao campo futebolístico.

Complexo de Vira-latas

Por “complexo de vira-latas” entendo eu a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo. Isto em todos os setores [...]. Dizer que nós nos julgamos “os maiores” é uma cínica inverdade [...] Eu vos digo: — o problema do escrete não é mais de futebol, nem de técnica, nem de tática. Absolutamente. É um problema de fé em si mesmo. O brasileiro precisa se convencer de que não é um vira-latas [...]. Insisto: — para o escrete, ser ou não ser vira-latas, eis a questão. (Nelson Rodrigues, Complexo de Vira-Latas, disponível em www.releituras.com. Consultado em 07 de dezembro de 2017).

Villa-Lobos não queria um país de vira-latas. Villa-Lobos não nasceu para ser vira-latas, não nasceu para outra coisa a não ser para ser ele mesmo: o gênio criativo que arrancou o violão da mão de Andrés Segovia e disse para um dos maiores violonistas do mundo: -Eu também toco violão. E tocou!!! O fato é narrado pelo próprio Villa-Lobos:

Encontrei Segóvia em 23 ou 24, não me lembro bem, na casa de Olga Moraes Sarmiento Nobre. Havia uma princesa lá. Vi um moço de vasta cabeleira, rodeado de mulheres. Achei-o besta, pretencioso, apesar de simpático. O violonista Costa, português, perguntou a Segóvia se conhecia Villa-Lobos, mas sem dizer que eu estava ali. O Segóvia disse que o Llobet, Miguel Llobet, violonista espanhol, havia falado de mim e lhe mostrado algumas obras. Eu havia escrito uma valsa concerto para Llobet – e por sinal a partitura está perdida. Segóvia falou que achava as minhas obras anti-violonísticas, e que eu tinha usado uns recursos que não eram do instrumento. O Costa falou: - “Pois é, Segóvia, o Villa-Lobos está aqui”. Eu fui logo me chegando e dizendo: “Por que é que acha as minhas obras anti-violonísticas?” Segóvia, meio surpreso – claro, ele nem poderia supor que eu estivesse ali. Segóvia explicou que, por exemplo, o dedo mínimo não era usado no violão clássico, na escola do violão clássico. Eu perguntei: “Ah, não se usa? Prá que é que você tem esse dedo aí? Então corta fora, corta fora !” Segóvia ainda tentou rebater, mas eu avancei e pedi: “ Me dá aqui seu violão, me dá!” O Segóvia não empresta o violão a ninguém, e fez força. Mas não adiantou. Eu sentei, toquei – e acabei com a festa (Villa-Lobos como citado em Carvalho, 1963, p. 3).

A criatividade de Villa-Lobos se apresenta nítida nesta narração: “Prá que é que serve esse dedo aí? Então corta fora, corta fora!”. É a transgressão, a criação para além do comum, do já estabelecido, do já acordado. Esse era Villa-Lobos. E Segovia após ouvi-lo, declara: “Villa-Lobos era um grande músico, [...] pois os acordes tocados encerravam fascinantes dissonâncias, os fragmentos melódicos possuíam originalidade, os ritmos eram novos e incisivos, e até a dedilhação era engenhosa [...] era um verdadeiro amante do violão (Segóvia como citado em Silva, 1974, p. 95).

Em outra ocasião, na festividade realizada em homenagem ao Presidente Getúlio Vargas em visita ao Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, Villa-Lobos preparou uma apresentação musical regendo o Orfeão de Professores. No momento da chegada de Getúlio

Vargas no C.N.C.O, as pessoas da plateia se agitaram e passaram a conversar alto, provocando grande burburinho, desconcentradas da apresentação musical que ali estava sendo realizada. Villa-Lobos interrompe a apresentação musical e diz em alto e bom som: “Já que eles não querem ouvir a nossa música, vamos ouvir a conversa deles” (Villa-Lobos, 1969, v. 4, p. 15). Todos ficaram desconcertados. Villa-Lobos chamou a atenção para o que de fato era importante no acontecimento. Não era o presidente ou a presença de políticos no C.N.C.O. Era a música que estava sendo realizada ali. Já que a importância foi conferida a outra situação, não haveria motivo para a sua realização e simplesmente fez calar todos, inclusive o presidente. Esse Villa-Lobos não se submetia a nada e nem a ninguém. É o mesmo Villa que diz para o Rubinstein depois de receber um elogio: “Você não pode compreender a minha música. Você é um virtuoso” (Villa-Lobos como em Silva, 1974, p. 77). Esse Villa-Lobos não era simplista e não era reducionista, era ele mesmo. Se faz impossível imaginá-lo como marionete de qualquer coisa. Não, Villa-Lobos não era marionete, era no mínimo titeriteiro, e por isso, incomodava no passado e permanece incomodando ainda hoje.

Em relação a sua realização educativa, um relato de Arminda Villa-Lobos revela que as grandes apresentações orfeônicas realizadas por Villa-Lobos, identificadas em muitas biografias como o ponto culminante na Educação Musical, não foram a sua principal marca educativa:

Este trabalho gigantesco de grandiosidade [se referindo as concentrações vultuosas do canto orfeônico] não é, porém, a marca de Villa-Lobos na missão de educador apaixonado. É apenas um reflexo, fruto do cotidiano. O que importa no educador Villa-Lobos é sua entrega total a educação social por intermédio da música. Cria métodos e processos originais, para serem aplicados nos estabelecimentos de ensino (Villa-Lobos, A. Museu Villa-Lobos, 1984, p. 2).

Arminda Villa-Lobos, identificou que a maior marca do educador era a sua total dedicação ao seu objetivo educativo, produzindo seu legado criativo com seus processos originais. Não seria uma característica fundamental a todo educador? Nesse sentido, o espaço-tempo de Villa-Lobos na educação, não é diferente de nenhum outro espaço-tempo do Villa-Lobos músico-regente-arranjador-instrumentista-compositor. É o espaço-tempo do criador, que ao criar o seu caminho multiplica as bifurcações do real através do seu desempenho musical. O educador que se auto educou, que se recriou em inúmeras atitudes aprendentes e educantes com a música, suspende os acontecimentos limitantes do entendimento da história linear.

Villa-Lobos é a vigência musical que se perpetua na autenticidade da obra, numa eterna novidade da arte. A cada novo contato com a obra de Villa-Lobos, nova instauração do tempo real acontece. Não se faz possível vivenciar uma obra artística sempre de uma única e da mesma maneira. Todas as vezes que nos colocamos em contato com uma obra de arte, estamos nós mesmos, numa nova compreensão da obra, do tempo e do mundo.

A obra musical de Villa-Lobos, que inclui as obras didáticas, carregam toda a sua genialidade criativa que dão a compreensão do ser e do mundo ontem, hoje e amanhã. Figuram, portanto, fora do tempo cronológico, porque sua obra é espaço-tempo *kairótico*. O espaço tempo criativo.

Trazemos, então, Arlette Farge para o esclarecimento histórico do tempo, que permite ao historiador inventar a sua própria linguagem para dizer do seu mundo, a sua vivência histórica.

[...] Há momentos na história em que nada está verdadeiramente determinado, nem as guerras, as epidemias, nem a morte dos reis, nem a escrita das obras-primas, nem mesmo *Le Baiser volé* de Fagonard. Há momentos que a palavra do historiador deve acabar com a prova de que o que adveio estava anunciado a tempos. Há momentos em que o historiador, para colar o mais rente à novidade da história, deve inventar uma linguagem que se afeire a tudo o que se busca no correr dos dias, através dos infinitos traços dos desafios, dos reveses e dos êxitos [...] é certamente paradoxal terminar um artigo sobre o tempo e a história com uma louca recomendação como esta: esquecer o tempo. Mas não é preciso assustar-se: este esquecimento não é de negação, ele é somente suspensão provisória tentando deixar lugar e liberdade ao que está em jogo indefinidamente ao nível de cada acontecimento e no cerne de cada indivíduo. Escrever a história é assumir que ela poderia ter sido escrita de maneira inteiramente outra (Farger, 1994, p. 31).

Com a autora, assumimos que a história de Villa-Lobos poderia ser escrita de outra maneira. Seu exemplo como criador na educação é um advir autêntico, porque é instauração de mundo na essencialidade do *Dasein*⁸⁶. A força criativa de Villa-Lobos é ativa, concreta, dominante e apropriada, sendo a sua obra o revelar do poder Dionísio de transformação e de metamorfose. Duas citações de Nietzsche aparecem sequenciadas como fechamento deste tópico, pois são a reunião do que conseguimos identificar em Villa-Lobos educador:

⁸⁶ O que define essencialmente o homem enquanto *Daisen* é a existência, isto é, o facto de ser fora de si, possuir uma estrutura *ekstática* por oposição ao sujeito moderno fechado sobre si mesmo. É esta abertura essencial do ser do homem que Heidegger denomina cuidado após a análise existencial que é apenas preliminar (Dastur, 1990, p. 10).

Assim como agora os animais falam e a terra dá leite e mel, do interior do homem também soa algo de sobrenatural: ele se sente como um deus, ele próprio caminha agora tão extasiado e enlevado, como vira em sonho os deuses caminharem. O homem não é mais artista, tornou-se obra de arte: a força artística de toda a natureza, para a deliciosa satisfação do Unoprimordial, revela-se aqui sob o frêmito da embriaguez (Nietzsche, 1992, p. 31).

Toda essa discussão se prende firmemente ao fato de que a lírica depende tanto do espírito da música, quanto da própria música, em sua completa ilimitação, não precisa da imagem e do conceito, mas apenas os tolera junto de si. A poesia do lírico não pode exprimir nada que já não se encontre, com a mais prodigiosa generalidade e onivalidade, na música que o obrigou ao discurso imagístico. Justamente por isso é impossível, com a linguagem, alcançar por completo o simbolismo universal da música, porque ela se refere simbolicamente à contradição e à dor primordial no coração do Unoprimigênio, simbolizando em consequência uma esfera que está acima e antes de toda a aparência (Nietzsche, 1992, p. 51).

Villa-Lobos é a sua obra.

É o unoprimigênio estando acima e antes de toda a aparência.

Capítulo IV - A propriedade musical de Villa-Lobos: Dimensão conceituais e poéticas.

Inúmeras são as investigações sobre Villa-Lobos, em diversas áreas de pesquisa. A partir do levantamento que fizemos, citaremos alguns trabalhos relevantes, nos quais a propriedade musical de Villa-Lobos é diagnosticada:

1. Em Educação: Cunha (2006); Gilioli (2003); Monti (2009); entre outros.
2. Em Educação Musical: Costa (2010); Loureiro (2003); entre outros.
3. Em Música: Deustsch (2009); Fonseca (2014); Galon (2011); Gorni (2007); Lisboa (2005); Marum (2010); Moreira (2010); Silva (2008); Simões (2007); entre outros.
4. Em Performance: Canellas (2014); Filho (2004); Filho (2012); Galama (2013); Garcia (2015); Herpa (2009); Olmedo (2013); Pimenta (2003); Seixas (2007); Vieira (2012); entre outros.
5. Em Sociologia, Filosofia, Comunicação, Artes e História: Avancini (2000); Chernavisky (2003); Ferraz (2012); Mazzeu (2002); Oliveira (2007); entre outros.

Além disso, ainda existem outras áreas nas quais se pesquisou sobre Villa-Lobos, tais como Artes, Teatro, Cinema, Matemática e Arquitetura: Ávila (2010); Nascimento (2013); Rabello (2014); Viana (2007); entre outros. Analisando tais trabalhos, todos confirmam a propriedade musical de Villa-Lobos.

Apesar de ser um compositor brasileiro considerado moderno, ele mesmo não gostava dessa denominação. Monti (2009) justifica a escolha de Villa-Lobos fez pelo tradicional nas obras pedagógicas:

Ele sempre insistiu na tonalidade e em harmonias consonantes nas obras pedagógicas, tornando-se facilmente compreendido. Não utilizou recursos complexos de composição como dodecafonismo e outros no repertório orfeônico. Villa-Lobos buscava o novo e o belo dentro do simples, não na complexidade (Monti, 2009, p. 43).

Educador sem título universitário e autodidata, Villa-Lobos implantou no Brasil uma pedagogia para formar educadores musicais e fomentou a música nos ambientes escolares modificando o cenário musical brasileiro por vinte e nove (29) anos consecutivos. Entretanto,

a sua atuação como formador de educadores musicais permanece obscura em algumas pesquisas.

Os arquivos da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e do Museu Villa-Lobos⁸⁷ confirmam essa constatação. Dos duzentos e cinquenta e dois (252) títulos pesquisados sobre Villa-Lobos na seção de Música da Biblioteca Nacional, três (3) estavam catalogados sobre o título “terminologia musical”; vinte e dois (22) se encontravam em “terapia musical”; nove (9) em “teoria elementar”; dezessete (17) em “teoria”; dois (2) em “teoria musical”; dois (2) em “tempo musical”; dois (2) em “televisão e música”; e cento e vinte e cinco (125) títulos em “teoria elementar”. Nenhum título foi encontrado sobre Villa-Lobos educador ou sobre o C.N.C.O.

Se observarmos a trajetória de Villa-Lobos, perceberemos que apesar de ele não ter parado de *compor, de arranjar, de improvisar e de reger*, sua atividade educativa era direcionada pela música que o encantava. “A música, eu a considero, em princípio, como um indispensável alimento da alma humana. Por conseguinte, um elemento e fator imprescindível à educação da juventude” (Villa-Lobos, 1946, p. 498).

Desse modo, Ferreira (2008), corrobora com a argumentação de Villa-Lobos: “No entanto ao analisarmos a trajetória musical de Villa-Lobos, percebemos um grande empenho na construção de um projeto musical voltado para a sua grande paixão: a música” (Ferreira, 2008, p. 117).

Levando-se em consideração as duas citações acima, não se faz difícil verificar que a música movia Villa-Lobos em toda a sua trajetória de vida.

Sua propriedade musical confirma-se no fato de ele ter feito da música seu caminho próprio e apropriado, sem nunca perder vigor para tal atividade, realizando-a mesmo doente e até bem perto de sua morte.

⁸⁷ Pesquisa realizada em julho de 2015, em fevereiro de 2016 e em outubro de 2017 no Rio de Janeiro, Brasil.

Toda a minha filosofia se centraliza na música, porque a música é a única razão, único motivo para a minha existência. Eu sou útil, de alguma forma, através da música[...] A música é tão útil como o pão e a água. A música é essencial porque representa uma válvula de escape para a humanidade. Nenhum povo pode viver sem música, pela simples razão de que a expressão artística é de natureza vital para o progresso intelectual de um povo. Não é justo que se desprezem as manifestações espontâneas, bem populares da vida diária de uma nação. O petróleo e a eletricidade são úteis para movimentar as máquinas; a música movimenta as almas (Villa-Lobos como citado em Machado, 1987, p. 45).

O que aparece e se mostra na procura da propriedade é a música na sua presença, no seu estado de unidade e de *encantamento*. Colocar-se em face das questões do pensamento musical e pesquisar o seu sentido é perguntar onde reside a música na compreensão do *ser*. Mas o que é o *ser*?

Filosoficamente, a hermenêutica define que: “Ser é o que aparece e se mostra a quem procura” (Buzzi, 1999, p. 21). “Algo se apresenta. Consiste em si mesmo e assim se propõe. É. Para os gregos *ser* exprime no fundo esse estado de apresentação e presença (*anwesenheit*)” (Heidegger, 1969, p. 89).

A existência humana pergunta pelo *ser* na tentativa de romper com o dogmatismo, no qual o mundo é nos apresentado como já dado, pensado, posto e definido.

Quando pensamos e quebramos com o dogmatismo, nos lançamos ao extraordinário, ao excepcional, à admiração e ao estranhamento. Nos lançamos na vida pelo desencantamento dogmático e pela retomada do encantamento de podermos interpretar e viver o mundo de outras maneiras, sendo a arte a possibilidade de transcender o mundo dado e apresentá-lo de outra forma, desvelando o velado e velando o desvelado, fazendo-nos co-nascer, conjuntamente com o que a arte é, faz e provoca.

Villa-Lobos se fez nascido a cada momento de forma criativa, como Caeiro/Pessoa anuncia na *Lenda de Bilros*. E por isso, criou tanto.

É este o estado de arte que como educadores não podemos esquecer. O da criação. O de nascer a cada momento pelo encanto que arte provoca, instaurando novas possibilidades de reconexão com a vida e com o mundo, onde o pasmo essencial não se ausenta.

A arte na Educação Musical é a única possibilidade da qual dispomos para ressignificar os caminhos educativos para outros mais sensíveis e mais provocantes.

A autora Chauí (1994), esclarece o sentido de Arte citando Alberto Caeiro/Fernando Pessoa. No poema de Caeiro/Pessoa, vemos também o andarilho Villa-Lobos, que segue olhando para todos os lados, enxergando todas as possibilidades para exercer a sua eterna novidade com a música.

O olhar circular traz o pasmo essencial que modifica as percepções para o enxergar a existência, sempre de outra e de nova maneira.

Este é o estado artístico do artista que se torna a obra. Que pela arte anuncia a eterna novidade do mundo.

O meu olhar- Lenda de Bilros II

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ler o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo [...].
(Caeiro/Pessoa como citado em Chauí, 1994, p. 314).

Na poesia de Caeiro/Pessoa, o olhar ganha profundidade e novas conotações se apresentam do enxergar: o de se perceber, de se maravilhar, de se assombrar e de se delirar sempre de diferentes maneiras.

Quem vive o mundo assim, está no movimento essencial da vida onde se percebe o nunca percebido, e por isso, o nascimento re-surge a cada novo momento.

A eterna novidade do mundo é o que a arte provoca, possibilitando sempre novas compreensões e novos deslocamentos dos caminhos.

A *educação encantante (encantada)* é a que provoca o pasmo essencial e alarga as percepções comuns. Carregando a simbologia do girassol já anunciado logo no primeiro verso da poesia de Caeiro/Pessoa.

O girassol, gira ao longo do dia e acompanha a trajetória do sol que é a luz da terra. Do nascente ao poente, o girassol está sempre à procura da luz. Por isso, o girassol é considerado em muitas culturas como planta da sorte, da felicidade, do sucesso, da alegria, da fama e da vivacidade, porque é o símbolo de nutrição e de fertilidade. Por tais características, o girassol é a planta que se nutre do movimento e da luz para viver.

Em dias nublados os girassóis viram-se uns para os outros. Não murcham, ficam erguidos e lindos trocando energias entre si. Se não temos o sol todos os dias, sejamos como eles, que nos viremos uns para os outros em ato de amor.

Caeiro/Pessoa, a cada verso, modifica o olhar retilíneo para diferentes direções: ver (sentir, experimentar, viver) o que nunca foi visto (sentido, experimentado, vivenciado), instaurando um novo estado de nascimento a cada nova experiência.

Esse é um olhar próprio e apropriado que revela a importância de se ver o que nunca se tinha visto, para re-nascer a cada momento para a eterna novidade do mundo.

Interpretando a eterna novidade, o eterno simboliza a permanência do que não se modifica, que não tem princípio e nunca há de ter um fim, portanto, tendo duração infinita, inalterada e desmedida. Novidade, no entanto, traz o sentido contrário: o que se apresenta na diferença, o nunca estreado, o original, o desconhecido, o que provoca estranheza e inovação. A junção de eterna novidade só é possível pela arte.

Ferreira Gullar, na poesia *Traduzir-se*, do livro *Na vertigem do dia* (1975-1980), amplia a percepção das separações e das junções que fazemos de nós mesmos e do mundo.

Traduzir-se

Uma parte de mim
É todo mundo:
Outra parte é ninguém:
Fundo sem fundo.

Uma parte de mim
É multidão:
Outra parte estranheza
E solidão.
Uma parte de mim
Pesa, pondera:
Outra parte
Delira.

Uma parte de mim
almoça e janta:
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim é permanente:
Outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.

Traduzir uma parte
Na outra parte
_ que é uma questão
De vida ou morte –
Será arte?

[\(Gullar, 2017, pp. 30-31\).](#)

A infinidade de partes que Gullar apresenta, trazem a dualidade de sentimentos opostos, ora referindo-se à realidade, ora transportando-se para fora dela. É o mundano e o transcendente em diálogo. Associa a razão e a emoção, a previsibilidade e o extraordinário. Questiona a dicotomia.

Traduzir-se, já anunciado no título, significa verter-se, exprimir-se, interpretar-se, ou seja, conhecer-se.

Ao contrário do sentido dividido das partes anunciadas, na pontuação que Gullar utiliza, o sentido apresenta-se na junção, em que uma parte, ao invés de excluir a outra, a contém.

A síntese do poema é a arte, a questão, a que se coloca na abertura de qualquer fechamento. Poeticamente, Gullar anuncia o que arte instaura e provoca no mundo.

Já Manoel de Barros revela o espírito artístico com sua maneira particular de dizer as coisas cotidianas, através do avesso e da incompletude.

O poema de Barros estoura a normalidade do mundo. Arrebenta a visão mecânica da vida e inaugura a transcendental. Desvia a rota térrea e cria braços de água, regando o incômodo na tranquilidade para instaurar a excitação do mover-se para novas direções. Do mover-se na propriedade.

A Maior Riqueza

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.

Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,

que puxa válvulas, que olha o relógio,

que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis,

que vê a uva etc. etc.

Perdoai.

Mas eu preciso ser Outros.

Eu penso renovar o homem usando borboletas.

(Barros, 1998).

Artisticamente, as palavras de Barros caminham para a busca, tal qual o processo artístico-poético pressupõe a arte, o artista, o artístico e a obra, na completude e na incompletude dessa junção.

Os poetas citados cantam por terem sempre demais. São o transbordamento da *propriedade* que se apropriam da *poiesis*.

No final da poesia de Barros, a borboleta simboliza as transformações que são necessárias para que os voos aconteçam. Mais do que isso, ela coroa a estado de liberdade, colocando-se sempre na procura de voar e aproveitar a beleza dos jardins. Congrega tudo ao final desde o início reforça singelamente a inconformidade do artista que se transborda da arte para romper com os paradigmas, “abrindo-se assim à autenticidade da existência” (Dastur, 1999, p. 87).

Villa-Lobos como educador da propriedade, resgata as prioridades para quem educa. Aquele que se apropria da sua propriedade e por ela educa, educa-se primeiramente no processo. Ou seja, favorecendo o entendimento do que seja próprio e originário em si, para fazer surgir também essa possibilidade para além de si.

Para ilustrar melhor o sentido de propriedade de Villa-Lobos e que se projeta no conhecimento que todo educador deveria desenvolver, inspiramo-nos nas borboletas de Manuel de Barros.

IV. 1. A Lagarta e a Borboleta.

Propriedade é o trabalho árduo de gestação, de eclosão, de des-cobrimento, de sofrimento, de empenho e de desempenho artístico. É o estado primeiro da borboleta como lagarta. É o estado último da lagarta como borboleta e é o percurso do meio entre elas. É, portanto, a junção e a separação dos vários estágios que transmutam, chegando ao final através de inúmeros recomeços. É o estado de *propriedade* onde precisamos da transformação, do empenho, do desempenho e do mover-se para possuí-la.

A lagarta, antes de portar asas e visitar jardins na tranquilidade de seu voo como borboleta, tece com sua própria baba o seu casulo e ali permanece crescendo e mudando de pele, alimentando-se velozmente, comendo inclusive a própria casa, a casca do próprio ovo, para expandir-se muitas vezes a um estado maior até mesmo que a própria borboleta. Cresce enquanto se forma, para depois transmutar-se, para ganhar asas.

A lagarta deixa de alimentar-se na sua última troca de pele, fazendo ruminar das suas entranhas uma casca dura e protetora denominada crisálida. Ali germina a borboleta, que quebra a casca no momento exato de adquirir a liberdade. Se o fizer antes, morre. Se o fizer depois, morre. Se alguém ou algo a quebrar, morre. O instante da eclosão não pode ser perdido. Ele é próprio e único. Lança-se então, após a ruptura da casca, na imensidão desconhecida do universo nunca antes percebido dentro do casulo escuro. A própria eclosão faz surgir na liberdade o colorido de asas, fazendo voar os jardins.

A propriedade que almejamos da arte no artista é, sem dúvida, o que a poesia de Manoel de Barros revela na essência das palavras. A propriedade que defendemos no educador é ao mesmo tempo os estados de lagarta e de borboleta.

Para desenvolver a propriedade é preciso tecer com sua própria baba, com as entranhas de si mesmo, a transformação e criar asas para alçar voos. Desta maneira, como lagarta e borboleta ter cragem para produzir algo significativo, assumindo a transformação constante de um estado anterior para outro de liberdade na educação.

A posse (*propriedade*) enquanto novidade, gera um sentido de conquista e de satisfação, mas, se não for re-significada, torna-se enfadonha, cansativa e por isso mesmo desnecessária e descartável. O que nos faz transformar o adquirido em potencial, é a necessidade da transformação de algo velho em algo novo que potencialize um leque de possibilidades na vida.

Quando o educador se acomoda com os conhecimentos que já adquiriu, quando ele não continua a mover-se para experimentar novas possibilidades, viver novas experiências e ousar novas ações para compartilhar sua propriedade, ele “cansa-se de si mesmo” e desencanta-se profissionalmente.

Como expressão criadora e como transformadora do real, a propriedade é acionada pelo encanto, o conhecimento que marca a memória pelo que dela se faz essencial. É o encantar que produz em nós a importância das coisas que guardamos na memória. É o encanto que possibilita a vontade de propriedade em quem educa. É o *cant* do *cantar* e do *canto* que anuncia o estado primeiro da canção.

A *educação educante*, iluminada pelo *cant* do *encantar*, sinaliza uma proposta educativa que considera o fundamento da música com o seu produzir musical de musicalidade.

A poesia de Manoel de Barros (2006), anuncia que a importância das coisas é medida pelo encanto que essas coisas produzem em nós. Nesse sentido, a *educação educante* deve ser provocante, instigante, transcendente e que valoriza a essência *encantante* da música.

Mas o que seria a essência já tão anunciada nesta tese? Jardim (2011), esclarece: “Por um lado essência é o que está fora da realidade, e por outro, essências são “realidade puras” que se apresentam, realizam fora da experiência fugidia e deteriorável [...] Essência é o que diz da presença do ser do real” (Jardim, 2011, p. 6).

Como presença, a essência da música é a musicalidade. Nesse sentido, a essência da música se apresenta e se mostra pelo *musicar* e pelo o *encantar* na *propriedade*. São eles que colocam a música em manifestação, em esclarecimento e em fins essenciais.

“Fins essências não são os distantes, mas os mais próximos, aqueles nos quais viemos a ser o que somos” (Buzzi, 1999, p. 201).

E porque viemos a ser enquanto educadores musicais se não nos incendiamos pelo essencial da música? Se não nos impressionamos por ela? Se não nos colocamos em contato profundo com ela? Se não a realizamos? Se não nos *encantamos* por ela? Como se faz possível ser educador sem a *propriedade* do que a música é e faz?

IV. 2. Encantar e Musicar: A Arte da *Educação Encantante*.

O *encantar*, o *musicar* e arte na *educação encantante* são questões que substanciam o trilhar poético e musical.

Barros (2006), nos revela o que o encanto produz em nós:

Retrato do artista quando coisa

[...] O que se mede de uma coisa, não se mede com fita métrica,
nem com balanças nem barômetros etc.

Que a importância de uma coisa há que ser medida
Pelo encanto que essa coisa produz em nós

[...] Passava os dias ali, quieto, no meio das
coisas miúdas. E me encantei...

(Barros, 2006).

É o encanto que produz em nós a morada do pertencimento. Quando nos encantamos, nos conectamos com o mundo de modo diferente e o que ganha significado, ganha também projeção em nós.

De forma a entendermos o encanto, anunciamos o seu movimento na ação de *encantar* e o que ele produz na *educação encantante*, carregada de *propriedade*.

Encantar é cantar em, cantar contra, fazer encantamentos, fascinar e enfeitiçar. O fascínio do ser humano pela música está no cantar em, no cantar contra, em ser encantado, ser fascinado e ser enfeitiçado por ela.

Vindo do latim, *cantar em*, indica movimento em direção a um limite a fim de superá-lo e alcançar um ponto de interioridade, chegar a uma situação dentro desse limite, indicando, entre os elementos inter-relacionados, as noções de entrar em contato, pôr-se em cima, no meio e embaixo.

Na música, *cantar em*, pode ser interpretado como: cantar com fascínio e com magia.

Cantar contra, no latim, vem no sentido contrário de *cantar com*. Significa: contrariamente, de outro lado, em contraposição a, em comparação com. Indica, portanto, situações de comparação, oposição e hostilidade. (Desencantamento).

Na música, pode ser interpretado como: cantar sem fascínio e sem magia.

Encantamento, etimologicamente, traz *cant* na sua formação e comprova a relação de canto e música na sua presença.

No latim, *can(t)*- traz “cantar”, que significa termo da língua augural e mágica cujas fórmulas são melopeias ritmadas; diz-se dos poetas e dos adivinhos, donde provêm “cantar os feitos de, celebrar” e “predizer”, fórmula mágica cantada; som da voz ou de um instrumento; canto das aves, gorjeio; palavras cadenciadas, verso, poesia; poema, poesia lírica; divisão de um poema, canto, livro; predição, presságio, melodioso, harmonioso, *cantus*, “canto; encantamento, cerimônia mágica, bruxaria, feitiçaria”, “ação de cantar, de tanger um instrumento; canção, cantiga, cançoneta, ária, modinha; solo na comédia romana, acompanhado de música e dança; canto mágico; cântico, cantar acompanhado de instrumento”, encantação, músico, encantada, encantadense, encantadiço, encantado, encantador e encantar.

Na música, encantamento pode ser entendido como cantar encantando ou deixar-se encantar pelo canto e, conseqüentemente, pela música. Quando essa relação de encantamento acontece pela música, apresenta-se aí a *propriedade*, ou seja: ao *encantar* e ser *encantado*, abrem-se possibilidades de se interpretar e, dessa forma, de colar-se, de emprestar-se, de confundir-se e de misturar-se com a sua própria arte.

Nesses momentos, a percepção é aguçada para: *cantar em* ou *cantar contra*. Sem saber se escolhemos a música ou se a música nos escolhe, o instante de encantamento passa ao seguinte, ao que denominei de transbordamento.

De forma imprevisível, a música expulsa-se de nós, jorra para externar-se. A Música segue seu curso e desabrocha no mundo através da percepção do *cantar em* ou do *cantar contra*. (*Encanto* ou desencanto). Permanecem assim na nossa trajetória de ser, de músico e de educador musical, presentes nas relações com os outros, com mundo e com a vida.

Ao perguntarmo-nos por essa escolha, redefine-se o desencantamento e o papel de contraposição passa, nesse instante para uma retomada do encanto. Ninguém vive *encantado* ou desencantado eternamente. Esse diálogo do *cant* traz o ressurgir de ora um, ora outro.

Para desencantar-se, primeiro é necessária a condição de ter estado *encantado* e o desencantar possibilita a retomada do *encantamento*.

Como encanto, a arte inaugura ontologicamente a possibilidade de nos colocarmos em questão. Como expressão criativa, a arte faz surgir a essência e a abertura inaugural do

mundo. Quando a arte e o estado artístico são reduzidos a instrumentos da técnica e a conceitos da ciência, a possibilidade de transcendência do real desaparece. A ciência, que vive dos conceitos, delimita a arte inutilmente. Castro (2005), esclarece:

[...] a arte vive das questões; a ciência vive dos conceitos [...]. Os conceitos são determinados pela verdade lógica e matemática. Eles se servem de uma metodologia presa a teorias determinadas pelas metodologias em que predominam a indução, a dedução e o experimental. São objetivos na medida em que se adequam o real às teorias e suas metodologias. Estas originam as análises descritivas e explicativas. Os conceitos geram um *conhecer* possível de ser aprendido. As questões, quando experienciadas por cada um, produzem um *saber* como *aprendizagem* (o que não pode ser ensinado) (Castro em Castro org. 2005, p.15).

A verdade lógica e científica é questionada por Castro (2005), “O querer submeter o saber da arte aos procedimentos lógicos e científicos do conhecer epistemológico, não é aconselhável.

O conhecer pode ser ensinado como aprendizado conceitual, mas a arte, quando experienciada, produz o saber como aprendizagem” (Castro em Castro org., 2005, p. 49).

Como conceito, a arte fica reduzida em matéria e forma, sendo tratada e adotada como utensílio, inviabilizando um saber marcante que reside no extraordinário das coisas.

Heidegger quebra com esse pensamento científico ao inaugurar a palavra “coisa” como questão central da *phýsis*, *o ser*. Na obra *Ser e Tempo*, Heidegger introduz a questão “*do sentido do ser*” como questão principal da Arte, “pois esta sempre se tece e entretece em torno do sentido do real e do ser humano em suas aporias” (Castro em Castro org., 2005, p. 40).

Ora, se a arte ao se apresentar tece e entretece as dificuldades insolúveis do ser e do real, ela revela também o próprio real. Sendo criação, ela dá existência ao nunca visto, ao nunca gerado e por isso, funda a transcendência dos conceitos, desfazendo as amarras que obscurecem os sentidos. Chauí (1994), conclui:

É assim que se diz que a arte faz ver a visão, faz falar a linguagem, faz ouvir a audição, faz sentir as mãos e o corpo, faz emergir o natural da Natureza, o cultural da Cultura. Aqui a arte é revelação e manifestação da essência da realidade, amortecida e esquecida em nossa existência cotidiana, reduzida a conceitos nas ciências e na Filosofia, transformada em instrumento na técnica e na economia [...] como expressão, as artes, transfiguram a realidade para que tenhamos acesso verdadeiro a ela. Desequilibra o instituído e o estabelecido, descentra formas e palavras, retirando-as do contexto costumeiro para fazer-nos conhecê-la numa outra dimensão instituinte ou criadora. A arte inventa um mundo de cores, formas, volumes, massas, sons, gestos, texturas, ritmos, palavras, para nos dar a conhecer nosso próprio mundo (Chauí, 1994, p. 325).

Se a arte transfigura a realidade para que tenhamos acesso verdadeiro a ela, o saber artístico instaura a possibilidade de se conhecer os sentidos múltiplos, em percepções diversas, em estados alterados, disformes, amorfos e também nos seus contrários, possibilitando neste contato, a recriação do mundo dado.

Castro (2005), explica o saber artístico, enfatizando que ele tem a sua especificidade, e que quando isto não é levado em consideração, causa-se um afastamento do saber vivido, sentido e, por isso, memorável.

A arte sempre procura afirmar a especificidade do seu saber, que jamais pode ser avaliado determinado e classificado a partir do conhecimento teórico, conceitual e epistemológico. A arte se move sempre no horizonte das questões. Estas não podem ser ensinadas, só experienciadas como aprendizagem, na tensão com aprendizado conceitual (técnico). Este é o paradoxo da criação, leitura e interpretação da arte (Castro, em Castro org., 2005, p. 49).

Nesse sentido, a arte como questão coloca-nos sempre no movimento da experiência, colocando-nos também em questão. “Qualquer conceito de arte, só diz o que o conceito como conceito, alcança e delimita, não o que a arte é”.

E o que a arte é? “A arte é uma questão”. A questão da arte é “mover-se na questão do horizonte de questionar o real, o método, o sentido, a verdade, a ação, a linguagem” (Castro em Castro org., 2005, p. 16). Nesse entendimento, a questão abre o que o conceito fecha. Leão (1991), confirma:

Vivemos na idade da ciência [...] A Ciência é a forma que informa toda a nossa compreensão e avaliação da realidade, independente e qualquer que seja nossa atitude frente a esse ou aquele resultado científico [...] a ciência determina sempre o ser que somos e o ser que não somos [...] estamos diante de um destino histórico e sendo assim, não conseguimos fugir dele. O saber da arte é a sabedoria que surge do acontecer, da experimentação levando a aprendizagem. Esta, que é o saber da arte, nenhuma epistemologia, filosofia, ciência ou consciência, pode dizer o que é ou ensinar (Leão, 1991, p. 11).

Interpretando a citação acima, percebemos que o saber da arte é um saber que surge do espaço-tempo inaugural. Como acontecer, ela dar-se e realiza-se na experiência. Quando estamos em relacionamento com a arte, não buscamos a sua representação, apenas somos tocados pela sua apresentação. Jardim (2011), revela:

A literatura, a música, a poesia, enfim a arte é, em primeira instância, a criação de tempo-espaço e jamais representação de algo que se possa encontrar fora dela. Se não fosse assim Garcia Marques teria levado cem anos para escrever “Cem anos de Solidão” e nós levaríamos outros cem anos para ler o seu romance. O romance precisa criar e cria os cem anos a despeito da cronologia. Aqui não é o cronológico ou a mensuração que dizem. O que diz é o poético: o eônico-kairótico com tempo e constituição de espaço como presença do concreto, daquilo que é presente, do ser, da coisa, do real. A arte não é, e nem jamais será mentira ou mera falsidade. Não representa nunca, só apresenta (Jardim, 2011, p. 26).

Como linguagem poética, artística e musical, a música é o substantivo que passa a concretar pela sua vigência de criação, por isso ela não comporta adjetivação. “Pensar o contrário de um concreto, necessitaria que esse concreto fosse convertido numa representação, numa ideia ou num adjetivo, enfim, num juízo” (Jardim, 2011, p. 7).

Desse modo, o real artístico não admite contrário. “Não existe o contrário de uma sinfonia, do mesmo modo que não existe o contrário de uma árvore ou de uma uva. Não há nada que contrarie uma árvore, uma uva ou uma sinfonia, por exemplo. Isto seria impossível até de ser pensado” (Jardim, 2011, p. 7).

Quando se traz a substantividade para a Educação Musical, a força musical da música está presente. Se música é realização, é acontecimento e só se concretiza nessa dinâmica, não existe Educação Musical onde a música se desvincula da sua prática de ação. Ou seja, sem a realização do *musicar*.

Como arte, a poética musical da Educação Musical percorre as inquietações existenciais fundadoras da argumentação desta tese. A *propriedade* é uma questão. O que provoca a vontade de propriedade, o *encantar*, é uma questão. O musical e o *musicar* na Educação Musical são questões e entre questões, não pretendemos perfazer o pensamento científico de elucidações.

O que pretendemos fazer é embasá-las pela linguagem da *poiésis*, pelo estado de presença, pela permanência de latência, pelo testemunho das Musas e pelo dizer dos poetas, que trazem a vigência do não-ser à linguagem do ser.

Poiesis não é um eclodir dispersivo, mas um manifestar que ao mesmo tempo salvaguarda o que manifesta. Por esse motivo, a *poiesis* também está em tensão permanente com a memória. A *poiesis* advém do canto das Musas, que são as filhas de *Mnemosyne*, Memória em sentido originário. As Musas cantam o que foi, o que é e o que sempre será (Junqueira em Terceira Margem, 2010, p. 100).

E porque cantam as Musas? As musas cantam porque foram predestinadas ao canto, nascendo para cantar a glória dos deuses. Uma vez que cantam, o que foi dito não pode ser esquecido. O canto é, portanto, o não esquecimento, que na mitologia se dá pela palavra *alethéia*, como verdade daquilo que é o que é.

Com o canto, as musas criam o mundo e dão condições de existência aos seres humanos, fundando, celebrando e reunindo em um único lugar o realizar dos deuses, a verdade, a memória, a música e a poesia. Essa congregação é o fluir para todas as direções do conhecimento. “Somente no momento do inesperado, em que se vive o espanto e o maravilhamento, é que se torna possível a consagração a um movimento que canta” (Nascimento em Terceira Margem, 2010, p. 92).

O maravilhamento musal, o das musas e do canto, para nós, é a educação que pergunta pela arte no ensino musical.

Note-se que a arte, na maioria das culturas, sempre esteve ligada ao sagrado e que seria, por isso mesmo estranha aos respectivos contextos qualquer ligação com processos econômicos-comerciais. É do enigma que é o sagrado que advém todas as grandes questões... questão vem do verbo latino *quaerere*, através do participio: *quaestum*, que significa fundamentalmente procurar; desejar; indagar, pensar, examinar; perguntar (Castro, em Castro org., 2005, p. 13).

Quando trazemos o sagrado a correlacioná-lo com a educação, pré-anunciamos um jogo no qual o movimento se apresenta da procura e do desejo. A *educação educante*, a que congrega o sagrado, estaria diretamente ligada a autoeducação, um aprendizado realizado por escolha, por consentimento, por necessidade de prazer, trazendo para junto das próprias questões o que é sublime, transcendente e admirável.

Pretende-se, então, revelar a conexão que fazemos ao guardarmos o que é merecedor da memória, ou seja, para o que é marcante de sentido, de sensibilidade e que é guardado como verdade memorável. Pois, o que se procura e se encontra com empenho, o que se faz raro, precioso e valioso e que recebe acolhimento, guardamos na memória.

A educação educante provoca no educador o pensamento provocativo, criativo, instigante que resulte em ações igualmente criativas, provocativas e incessantes que são guardadas na memória. Uma educação que se examine e que se auto-alimente do musicar, onde a arte musical em toda a sua plenitude, seja a dimensão originária, substantiva, musical, ancorada na “civilização da Saga, que é concentrada na vivência... dotada de uma pluralidade bem integrada” (Leão, 1991, vol. I, p. 159).

A educação educante, vivida pelo toque sagrado é sustentada a partir de suas próprias questões, percebendo a densidade da ação cuidadosa que brota continuamente do encontro, do dialógico, do acolhimento e da reintegração de todos os fragmentos esquecidos que concretiza a música no real, despertando e impulsionando o agir musical.

Quem se deixa tocar pelo *encanto*, se abre para muitas possibilidades, entendendo a diversidade na unidade, refletindo sobre o pensamento e sobre a ação, se percebendo e percebendo o mundo a sua volta de forma autocrítica e crítica. Educar musicalmente é perguntar pelas escolhas, possibilitando que às imagens-questão apareçam e nos desafiem as ações. “As questões se fazem presentes nos mitos e nas obras de arte como imagens-questões e, como tais, as imagens-questões, retomam as questões desafiantes e de angústia de todo ser humano” (Castro em Castro org., 2005, p. 21).

Aprender as imagens-questão é colocar-se no itinerário do desafio. O que é então que se manifesta quando falamos de *educação educante*? A educação *encantante* retoma o sentido e a essência do agir musical para educar.

É a música em acontecimento no ensino, que prediz a musicalidade na Educação Musical. É a busca pelo tecimento do nosso eu com o que realizamos na profissão que permite os desafios de um auto educar para se estar na educação”.

Tenho visto a música ser ensinada de forma não musical em condições onde o tempo e os recursos eram mais que suficientes e tenho visto a música ser ensinada musicalmente em condições não promissoras. Esse não é, certamente, um argumento para não oferecer a Educação Musical recursos, mas um reconhecimento de que somente recursos, não bastam. Assim como é importante compreender as qualidades essenciais da música, tem de haver o senso do que seja engajar-se em transações musicais vivas (Swanwick, 2003, p. 57).

Precisa-se, então, aprender o mistério das aparências, procurando o que é que realmente as coisas nos dizem delas mesmas. Precisamos desafiar as angústias e colocar-nos

no percurso educativo de maneira própria, enfrentando o pragmatismo, a funcionalidade e o poder que determinam nosso modo de agir e de pensar.

Precisamos atualizar nossas percepções, abrir possibilidades para o *encantar* e construir morada no mundo ousando mudanças, onde as “transações musicais vivas” estejam presentes na ação de educar. E o que são transações musicais vivas? É o musicar. É a arte musical com o musicar que possibilitam a expressão viva de acontecimentos da música no mundo.

Mas o que seria este viver em arte? Viver em arte é desenvolver um olhar para além do óbvio. É promover na educação o invisível do visível e com isso, encontrar soluções sensíveis para viver melhor. “É mais sábio saber como viver do que saber o que é a vida” (Bizzi, 1999, p.199).

A arte não analisa, não explica, não classifica, não ensina a usar, nem a comportar-se. Apenas memora o invisível no visível, apenas recorda a grandeza das aparências. Com isso ela nos inclina ao mistério e nos convida a reverenciar sua chegada nas aparências do mundo que vivemos [...]. A arte atende às aparências e suscita em nós a ação de defesa e custódia de seu mistério (Bizzi, 1999, p. 214).

O mistério da arte vivifica os sentidos existenciais e apresenta a poeticidade do existir. Da existência sensível, Merleau-Ponty (1984), advoga que: “O sensível [...] como a vida, é um tesouro sempre cheio de coisas a dizer” na intensidade do toque educativo, “na junção onde se cruzam as múltiplas entradas do mundo” (Merleau-Ponty, 1984, p. 235).

Considerando a sensibilidade como um processo vital de conhecimento, entende-se que os relacionamentos educativos não se ausentam do processo. A *educação educante* considera o “toque” como a forma de marcar e de ser marcado pelas experiências sensíveis de contato. (Tocar e ser tocado/ Marcar e ser marcado).

Tocar é colocar a mão em [...]. É estar próximo de alguém e provocar um contato. No toque, seja ele físico, emocional ou intelectual, as impressões digitais deixam marcas. As impressões, ou pressões doadas, marcantes, fortes, se repercutem no outro criando sinais, lembranças (consciente ou inconsciente), porque geram reações cognitivas, emocionais ou interpessoais que marcam a memória.

O tocar negativo causa trauma, que pela força de perturbação produzida, torna o sujeito sensível a reviver as emoções anteriormente sentidas em situações similares. No

trauma, os registros que as emoções provocam de lembranças desconfortáveis, desagradáveis e dolorosas.

Já o seu contrário, a experiência encantada e encantante, provoca lembranças confortantes, agradáveis e prazerosas. Deste modo, as motivações desencadeiam o pertencimento trazendo a memória sensações boas (agradáveis e de prazer- *encantadas*) ou ruins (de desprazer e de desconforto - *desencantadas*).

Os impactos que produzem as marcas positivas pelo toque amoroso, traduzem o conhecimento vivenciado como algo bom, portanto, remetendo a situações que nos provocam satisfação nas ações.

Da mesma forma, o trauma potencializa o retorno do passado de forma ruim. Do que depende então? Daquele que toca (do educador) tendo a intenção de tocar e daquele que se deixar tocar (aluno) (com ou sem intenção de ser tocado), mas que registra na memória a força do recebimento do toque que sentiu.

Nas duas situações, o retorno do passado emerge no presente produzindo sensações e ações similares as que foram vivenciadas.

Exemplificando: Sempre me sento na varanda e percebo as minhas plantas e ao meu jardim, tenho a nítida sensação de uma volta ao passado na minha infância de colhimento da natureza e da beleza desse eclodir. No colo do meu avô, sinto o cheiro das flores, a terra em plantio, a rega cuidadosa, o cultivo do esmero e o nascimento de tudo isso como um milagrar.

Esta festa de alegria quando o jardim floria, quando a horta emergia e quando a plantação crescia, faz do meu jardim hoje, algo muito maior do que ele mesmo é na minha varanda. E no meio da nutrição, daquele passado que em mim criou raízes, eu ainda me nutro das sensações e dos sentimentos que vivi na infância.

Não sou eu quem cuido do meu jardim, é ele que cuida de mim. Não sei, se sou eu quem estou olhando para o passado ou se ele quem fortemente olha para mim. Os momentos que eternizaram aquele tempo na minha memória, me fazem reviver o estado do milagrar da nutrição. Nesse instante, sou mundo de outra maneira, e encantada, as plantas e o jardim se fazem presentes da mesma maneira que se formaram no passado em mim. Esse estado congrega em *poiesis* o próprio acontecer, me fazendo viver de novo o que ficou guardado na minha memória.

A *educação educante* que abarca a educação do toque, marca positivamente a memória porque permanece poeticamente cuidando do toque ofertado, e por isso, mantém uma relação direta com o acontecimento que perdura na memória, fazendo-o memorável toda vez que situações parecidas acontecem. É, portanto, manifestação da *poiesis*, da ação que refaz o caminho de ligação com o passado, o transportando e o fazendo presente sempre de forma encantada.

Certa vez, no nascer de uma manhã, minha mãe me disse: - Quando um pássaro canta, sou eu que de algum lugar estou dizendo que te amo. Nunca mais ouvi um pássaro da mesma maneira. Mesmo depois da sua morte, a cada manhã, quando algum pássaro canta, sinto aquele sorriso, aquele afago na alma e sinto o amor de minha mãe por mim. Ela me tocou em *poiesis*, e essa *poiesis* ressignificou a experiência cotidiana para outra muito mais prazerosa.

A *poiésis* é “o alcance, o sentido e a essência do agir [...]. O agir abre caminhos externos e internos, mostrando ao ser a construção de si na comunhão com o outro. Este caminho ambíguo é denominado por Castro (2005), como *metá-hodos*, ou seja, o caminho do entre” (Castro, em Castro org., 2005, p. 23).

O caminho do entre é o caminho educativo. É o caminho de ligação, de estrada, o caminho do tocar, do encanto. É o caminho onde o cuidado é essencial. Cuidar de como se toca, de como se é tocado e de todos os estados que se apresentam para que as escolhas dos toques sejam conscientes.

Se faz preciso aperfeiçoar o toque educativo e com isso, fazer surgir maravilhamentos e transbordamentos de emoções.

A *educação educante* não nega as marcas, trabalha com todas elas, as que *encantam* e as que *desencantam*, dando possibilidades para que as escolhas sejam realizadas pelo “espírito da finura”.

Buzzi (1999), nos relata a diferença entre os dois caminhos usais. O que se distancia da experiência sensível e aquele que considera o espírito da finura.

O científico presume que o mítico jamais presumiria: apossar-se do poder do evento. Isso gerou o homem moderno a convicção de que o discurso da ciência é poderoso e que o mais recente é o mais poderoso, porque lutou contra os outros, e “refutou”, os venceu [...] o conhecimento científico representa um diálogo do homem com a experiência da realidade, distanciando a experiência do sensível (Buzzi, 1999, p. 112).

Blaise Pascal (1623 – 1662) marcou bem o espírito da ciência no momento de ir ao encontro do real, contrapondo-o ao espírito de acolhimento, aquele chamou do espírito da geometria; e a este, espírito da finura (Buzzi, 1999, p. 102).

Optamos pelo “espírito da finura” (o espírito do acolhimento) ao tentar discutir na Educação Musical, a música como encantamento, como *musicar* e como um educar educante carregado de *propriedade*. E neste espírito da finura, percorremos os mitos para traçar uma correlação com a educação educante.

Mas por que os Deuses? Por que a mitologia como conhecimento da realidade?

Lacan (1992), nos auxilia a pensar esta importância:

Os deuses - na medida em que existem para nós, no registro que nos serve para avançar nossa experiência [...]. Os deuses, isso é bem certo, pertencem ao real. Os deuses, são um modo de revelação do real [...]. Essas revelações, que o homem encontrava até então no real - no real onde aquilo que se revela é, aliás real – pelo real que o desloca, ele vai busca-las no *logos*, isto é, no nível de uma articulação significativa (Lacan, 1991, p. 51).

Se o conhecimento mitológico avança a nossa experiência revelando a essência significativa das coisas, ao lado dele percorreremos as articulações para se pensar a *educação educante*.

Atenas, a deusa da sabedoria, nasceu de Zeus com Métis, deusa da inteligência, destinada a gerar um filho que superaria as forças do seu pai. Por esse motivo, quando Métis engravidou, Zeus engoliu o filho e teve uma indigestão cerebral tão grande que lhe rendeu uma enorme dor de cabeça. Foi preciso abrir-lhe a cabeça com um machado para tentar cessar a dor. Quando isso aconteceu, Atenas saltou do lugar do pensamento do rei dos deuses, já com uma lança na mão, sendo por isso considerada a deusa da bem pensada estratégia. É também patrona das artes pacíficas, habilidades manuais e artísticas femininas (Schwab, 2001, p. 318).

A boa estratégia é necessária na *educação educante*, como maneira de estabelecer formas diversas para alcançar níveis diferentes de provocações e, em todas as situações,

acioná-las para dar saltos, ofertando possibilidades de *encantamento* provocante em inúmeros deslocamentos, que saiam do chão, levitem e que se ancorem para novos impulsos.

Boa estratégia requer novos olhares do já posto, novas disposições para o ensino, novas percepções do papel do educador e do aluno, nos quais ambos se aproximem pela experiência do viver, concretando e relacionando-se de forma ativa e positiva na vida.

Quando Zeus engoli seu filho, o faz pelo medo de ser superado, de ser desafiado, de perder a maestria. “A emoção mais forte e mais antiga do homem é o medo, e a espécie mais forte e mais antiga de medo é o medo do desconhecido” (Lovecraft, 1978, p. 1).

Na *educação educante*, o medo do desconhecido assume nova conotação, a de Clarice Lispector: “O medo sempre me guiou para o que eu quero. E porque eu quero, temo. Muitas vezes foi o medo que me tomou pela mão e me levou. O medo me leva ao perigo. E tudo o que eu amo é arriscado” (Clarice Lispector)⁸⁸. O sentimento de inquietação que aparece como receio do novo, ao invés de paralisar, faz prosseguir para o enfrentamento. Este é um medo passa do negativo ao positivo e que desafia a condição de enfrentamento, cedendo lugar para o deslocamento.

Uma *educação educante* permite o dialogar com os estados de inquietações, incentivando o abandono do que enfraquece e debilita a vida, assim, fortalece o bom senso possibilitando escolhas *próprias*, e para fazê-las, se faz necessário perceber a sutileza das coisas, fortalecendo o “espírito da finura” e obtendo coragem para os enfrentamentos difíceis.

Uma educação demasiado centrada nos processos de calculabilidade enfraquece o espírito da finura, diminui o *élan* de cuidado do que é fraco, atrofia a coragem ao que é difícil. Por estarmos nessa educação somos incapazes de pensar bem; por toda parte praticamos a violência; e nos momentos decisivos, quando deveríamos acolher a existência-humana-no-mundo tão desamparada, desesperamos; definhamos sem confiança. A ciência nos educa a calcular e dominar, e com isso nos leva à violência e consequentemente ao enfraquecimento da coragem e da confiança (Buzzi, 1999, p. 103).

A *educação educante* traz o olhar da finura, que prepara com cuidado os enfrentamentos da existência-humana-no-mundo para um acolhimento sensível de si e do outro como unidade do cuidado educativo.

⁸⁸ Disponível em https://www.pensador.com/clarice_lispector_medo/ acesso em 8 de Fevereiro de 2018

Fortalece a coragem e a confiança pelas experiências do toque e capacita o pensamento para se pensar bem e para se viver melhor.

O pensamento mitológico se faz importante para esta reflexão, porque simboliza uma unidade de pensamento/sentimento.

Os deuses nos relevam uma forma autônoma de pensamento que persiste e resiste ao pensamento científico. “A coerência do mito provém muito mais de uma unidade de sentimento do que de regras lógicas. Esta unidade é um dos impulsos mais fortes e mais profundos do pensamento primitivo” (Cassirer, 1997, p. 134). Aproximamos então a interpretação da experiência mitológica da experiência *educante*.

Apolo, considerado o deus da sabedoria, nasceu de Zeus e de Leto, que era filha dos titãs. Perseguida pelo ciúme de Hera, esposa e irmã de Zeus, Leto, foi condenada a vagar grávida pela terra. Posidon, com pena de Leto, dá a ela uma ilha para parir seus dois filhos. Apolo, o irmão mais jovem, foi dotado do poder da profecia, concedendo este mesmo poder às suas pitonisas. Elas, por intermédio de Apolo, respondiam qualquer questão aos que iam interrogá-las. Além disso, Apolo era detentor do dom do canto e da música e por isso, era ele quem as ofertava ao mundo. Era também considerado o deus da saúde e da salvação. Mais tarde, passou a ser o líder das musas e deus do canto, da poesia e da dança (Schwab, 2001, pp. 319-320).

Com Apolo, perfazemos o caminho da profecia, do prognóstico, da ação de predizer. Com a música, Apolo cantava e tocava a saúde e a salvação. Era considerado a Luz da vida, o mais irradioso dos imortais, o Deus do sol. Aquele que com música iluminava tudo.

A *educação educante* conecta-se com o pre-dizer no sentido de pela música anunciar a sua magia por sabê-la e por sê-la. Tal como Apolo, predispor-se a música como tarefa de doá-la ao mundo, tendo-a como propriedade em si.

De Ártemis, irmã gêmea de Apolo e a primeira a nascer, retiramos a consagração da magia e da fertilidade. Da magia construímos a relação de fazer aparecer, do des-ocultar, produzir fascínio, praticando o extraordinário e por isso encantando. Ártemus era deusa do parto, da natureza, da caça e da colheita. Com seus vinte seios anunciava a nutrição e o fortalecimento das fraquezas, ofertando alimentação a vida (Schwab, 2001, pp. 320-321).

A *educação educante* adiciona quantos seios forem necessários à nutrição da vida. De forma farta, alimenta os que têm fome e generosamente acolhe a todos que necessitam de serem saciados.

Assim, a *educação educante* que acolhe em todas as direções, nutre o crescimento da vida. É preciso aprender a estar grávidos de amor para amamentar sem desistência. A amorosidade nesse processo não deve ser descartada. Quem amamenta, nutre a afetividade e aprende o significado da doação sem nada esperar em troca. Centra-se na afetividade, na comunhão, na doação e no amor.

A cultura ocidental é muito centrada na audiovisual porque separa a inteligência, a compreensão e a percepção da afetividade e do amor. Por isso, nossa cultura valoriza muito mais os receptores a distância: ver e ouvir. Exclui o resto do corpo e os outros sentidos. A proximidade e a intimidade são descartadas pela aversão às cognições afetivas.

Distantes dos afetos, a conexão com os outros é desligada e a valorização da singularidade acontece. Embora a educação seja aprendizagem em vida e com os outros, o que é diferente de nós passa a ser menosprezado e excluído por nós.

A educação ocidental não consegue perceber que são as emoções, e não só as argumentações, que dinamizam ou bloqueiam os processos de aprendizagem. “A cognição é cruzada pela paixão” (Restrepo, 1998, p. 33).

Entende-se, de forma geral e usual, o termo paixão como analisado pelos moralistas do século XVII e XVIII, que reforçam o conceito como um sentimento intenso e geralmente violento que toma posse da personalidade do ser humano, dificultando a lógica imparcial. Não. Não estamos relacionando-nos a esse consenso.

Descartes apresenta-nos o sentido que nos interessa: “Porque é necessário notar que o principal efeito de todas as paixões nos homens é o incitarem a disporem a sua alma a querer cousas [...]” (Descartes, 2008, p. 106).

[...] considero que tudo o que se faz ou acontece de novo é geralmente chamado pelos filósofos de uma paixão em relação ao sujeito a quem acontece, e uma acção a quem provoca. De maneira que, embora o agente e o paciente sejam muitas vezes diferentes, a acção e a paixão não deixam nunca de ser sempre uma mesma coisa com dois nomes, em virtude dos dois sujeitos diferentes com quem a podemos relacionar (Descartes, 2008, p. 88).

Relacionamento requer mais de um. A ação educativa da *educação educante* vai em direção à provocação das emoções. Provocar é fundamental para despertar o querer aprender. Se faz necessário estimular o tato, o olfato, o paladar, o corpo e tudo que ficou adormecido de algum modo pela educação.

É preciso combater inclusive expressões comumente usuais que determinam modos de comportamentos prejudiciais, como por exemplo: “olhar e não tocar, é respeitar” (Restrepo, 1998, p. 32). Ouvir e se calar, é respeitar. Sentir, é demonstrar fraquezas. Homem não chora porque chorar é coisa de mulherzinha e tantas outras expressões que ao contrário de colaborar para a compreensão das emoções e do outro, somente prejudicam. Despendemos tantas energias nestas lutas da vulgarização das emoções, que passamos a dar as costas a nossa consciência interior, onde se manifesta o nosso julgamento pelo “eu” profundo. É nele que os sinais emocionais demonstram se estamos na direção certa ou na errada.

Os “belos sonhos” conquistados de forma inapropriada, se desmoronam um a um quando a solidão se instala e quando o desencanto puxa a cadeira ao lado da consciência.

A inutilidade da vida, faz crescer buracos profundos na alma das marcas doloridas doadas que se voltam para nós com todo o vigor do seu nascimento. Hoje, a humanidade adoece em problemas psíquicos e emocionais que causam a depressão, o suicídio e a loucura, entre tantas outras enfermidades.

Cada vez mais, precocemente, crianças se matam, jovens se enveredam pelas drogas e adultos ficam improdutivos e incapacitados pelas amarguras e pela depressão. Aprender a viver é fundamental para sobreviver. E isso, é tarefa da *educação educante*, onde as emoções (positivas e negativas) são consideradas na dimensão “estésica”.

Do núcleo dinâmico do sentir se descortina a dimensão estésica, o elã do sensível. A estesia mobiliza e co-move os perceptos sensíveis conduzindo ao estado de disposição que nos implica diretamente com o sentimento do mundo, com um sentimento de fundo, em que podemos admirar e compreender as coisas no fulgor de suas expressões originárias (Araújo, 2008, p. 39).

O ato educativo se configura na comunhão e no paradoxo da compreensão do ser-endo-com-os-outros e os perceptos sensíveis revelam as formas de sentir, compreender, de julgar e de se doar nas relações. “Esta percepção ocorre pelo relacionamento do ser-endo-com-os-outros numa relação de abertura que implica na busca de compreensão e de vivência dos paradoxos da condição humana” (Araújo, 2008, p.40).

Nesse sentido, a condição humana entendida na pluralidade das emoções e das reações, não desconsidera os pre-conceitos existentes nas interpretações do ser-sendo-no-mundo, e isso afeta uma educação que contribui para a vida.

A mito do Deus Hefesto, no que diz respeito aos enfrentamentos e aos acolhimentos das emoções, nos ensina:

Filho de Zeus e de Hera, por ser manco e feio, foi atirado do Olimpo ao mar. Hefesto não morreu, mas se voltou contra o preconceito que sofreu numa vingança criativa que o impulsionou e o possibilitou a não desistir dos seus objetivos.

Quando Hefesto foi atirado ao mar por sua própria mãe, Tétis, a nereida, afeiçãoou-se a ele e o cuidou. Dotado de grande habilidade, Hefesto construiu um trono de ouro para Hera e o mandou como presente. Ao sentar-se nele, Hera foi envolvida por engenhosas correntes que a mantiveram presa sem que ninguém conseguisse soltá-la. Quando voltou ao Olimpo, Hefesto tornou-se deus do fogo. Construiu o palácio dos deuses e fez inúmeros trabalhos para Zeus. Confeccionou para ele sua armadura artisticamente elaborada, bem como o cetro, símbolo de seu poder e ainda cunhava seus raios. Apesar de manco e feio, Hefesto conquistou e casou-se com a deusa da beleza, Afrodite, que o traiu com Ares. Quando descobriu a traição e surpreendeu-os, Hefesto criou em volta deles uma teia de ouro que os manteve unidos para serem vistos e ridicularizados por todos os outros deuses do Olimpo (Schwab, 2001, pp. 321-320).

Hefesto vingou-se das mulheres de sua vida, de sua mãe e de sua mulher. Nas duas situações, criou engenhocas e revidou expondo a fragilidade das traidoras. Nunca negou seus instintos de vingança, não fugia de suas emoções e levava muito a sério suas criações que serviam aos seus propósitos.

Na primeira parte da história, Hefesto foi expulso do Olimpo por causa de seus defeitos. Assim também a educação ocidental procede. Aquele que não se enquadra dentro dos modelos entendidos como éticos ao bom convívio é punido e muitas vezes expulso pela educação sem acolhimento.

A escola empurra a responsabilidade para a família e a família devolve a responsabilidade à escola, onde ambas não educam e não se associam para solucionar os problemas. Nega-se os conflitos da vida e com isso os problemas não são reconhecidos, enfrentados ou resolvidos.

O que incomoda é tirado do campo de visão, e assim, os alunos são excluídos para se tornarem invisíveis. É preciso lembrar que nos dois casos (escola e família) a afetividade não está em questão. Não se pergunta onde ela reside. Afetividade também se ensina e se aprende.).

Faz-se necessário renascer para a afetividade em todos os espaços educativos, unindo-a à racionalidade, perfazendo no caminho o renascimento de novas percepções e sensações para compreender a vida. Assumir a missão do deus Adônis, que ao morrer voltava a renascer (Schwab, 2001, pp. 322-323).

Provocar renascimentos de novas maneiras de se perceber o mundo e a si mesmo, é tarefa da *educação educante*. Assim, temos que renascer das dificuldades com posturas inovadoras, discutindo e nos importando com os sentimentos sem negá-los. Precisamos criar estratégias educativas que permitam que a afetividade faça parte da compreensão do mundo.

Além disso, é necessário ensinar artisticamente a sensibilidade, trazendo ao entendimento dos educadores que a negação dela, não faz desaparecer o que não se deseja. Os incômodos, as insatisfações e as inquietações são necessários para a busca do autoconhecimento e para o conhecimento do estar-no-mundo-em-comunhão-com-os-outros.

Na segunda parte da história, Hefesto volta ao lugar de origem e demonstra suas habilidades criativas servindo-se delas para alcançar prestígio. Encanta Zeus com seus artefatos e conquista a partir da criatividade e da *propriedade* artística, um novo lugar no Olimpo.

A educação ocidental não abre espaços para o entendimento dos opostos. Em meio às forças do bem-mal, serve-não-serve, pode-não-pode da educação recorrente, a decisão é sempre proferida pelo lado mais forte e não pelo que é justo. Não se lança o olhar para o aglomerado de emoções e de desconfortos que suscitam reações diversas e mundanas na relação do ser com o outro. A censura imposta na educação, quer afastar as angústias, os medos, os sentimentos de raiva, ira, ódio e de vingança.

A educação ocidental evita lidar com estes enfrentamentos. O que se ensina com essa educação é não potencializar as escolhas pelas emoções que nos faça bem. Desse modo, a educação fortalece com o pre-conceito os desencantos, a punição e a preponderância de explosões desmedidas do que sempre é reprimido.

A *educação educante*, ao contrário de negar, abraça a dualidade. Ensina a percebê-la e a fazer uma seleção por escolhas, reconhecendo nas emoções a sua legitimidade de sentimentos.

Os desencantos, no entanto, podem ser deflagrados de uma retomada dos encantos, onde as escolhas conscientes se realizem no equilíbrio daquele que escolhe. Para fazê-las é preciso aprendê-las. Muitas vezes, é o lado escondido de nós que nos expulsa da escuridão.

São também as dificuldades que nos apresentam forças necessárias para novos recomeços. Portanto, para se aprender sobre emoções é preciso considera-las na diversidade das existências.

Na terceira parte da história de Hefesto, os incômodos sofridos são revidados. Afinal, toda ação gera uma reação. Virar a outra face para mais uma bofetada, esteve em desuso até mesmo entre deuses da mitologia.

Se aprendemos no convívio com os outros, também aprendemos o agrado e o desagrado que as ações e os sentimentos trazem e produzem na convivência. São as formas com as quais nos permitimos ser marcados (tocados); são as formas que doamos ao marcar (tocar), aprendendo a lidar com as que precisamos descartar, jogando-as fora e aprendendo a guardar somente as que nos são raras, importantes e que nos fazem bem. Amar -se neste sentido é saber escolher o que vai ficar do outro em nós.

A Deusa Afrodite, simboliza o amor apaixonado. Filha de Zeus e do titã Dione, Afrodite recebeu o dom do amor e da beleza, sendo considerada a deusa da primavera. Apaixonava-se frequentemente e sofria a fúria de seus amados quando estes descobriam as suas traições. Afrodite *encantava* seus pretendentes com o cinturão que concentrava toda a sua atratividade. A história de amor entre Afrodite e Adônis (seu amante) tem um final considerado o símbolo do ciclo da natureza.

Adônis era caçador e Afrodite temerosa de que seu amado fosse morto em caçada pelo seu marido, pediu-o para não mais caçar. No entanto, Adônis não seguiu seus conselhos e por causa do ciúme de Ares (marido de Afrodite), foi morto por um javali.

Quando Afrodite procurava pelo corpo do amado, ela se arranhou num espinheiro da floresta e de seu sangue brotaram as rosas. Já do sangue de Adônis, ela fez brotar anêmonas. Através de sua dor e dos seus lamentos, Afrodite conseguiu a permissão de Zeus para que Adônis passasse apenas uma parte do ano nos Ínferos, podendo, no resto do tempo, amar.

Afrodite. Adônis, por esse motivo, sempre que morria voltava à vida (Schwab, 2001, pp. 322-323).

O amor de Afrodite por Adônis simboliza o amor romântico, de compromisso recíproco, de admiração mútua dos indivíduos que dele participam e do desejo de posse que assume o conceito de paixão.

O amor agrega, no seu surgimento, o desejo de solidariedade, bem como a intimidade e a emotividade. Afrodite advertiu Adônis acerca da morte e procurou seu corpo sem vida ainda para amá-lo. Ao mesmo tempo, do sofrimento deles, do sangue que é considerado força vital, brotou a beleza das rosas e das anêmonas, simbolizando ao mesmo tempo, a pureza do amor e o perigo de amar, pela perda do outro e do amor.

A linguagem comum do conceito amor é a linguagem que se anuncia acima, mas existem, no entanto, outras dimensões do amor que se apresentam díspares e contrastantes ao amor sexual dos amantes.

No entanto, no amor interssexual, só é considerado amor quando as partes envolvidas assumem um compromisso recíproco. Esse foi o caso de Afrodite e de Adônis.

Na tradição filosófica, o amor assumiu diferentes roupagens. Os gregos viram no amor sobretudo uma força unificadora e harmonizadora, baseada no amor sexual, na concórdia política e na amizade. Hesíodo e Parmênides sugeriram que o amor seria uma força que movia as coisas, e que as fazia permanecer unidades.

Empédocles predizia que o amor era a força que mantinha as coisas unidas e denominava o reino do amor como o *esfero*, o circular, a fase mais importante do ciclo cósmico, onde os elementos se ligariam pela completa harmonia. Nesse sentido, o todo seria uniforme porque só existiria uma divindade que fruiria.

Mas foi Platão que escreveu o primeiro tratado filosófico sobre o amor: *O Banquete*. Nele, vários tipos de amor são debatidos.

O banquete, ou simpósio, era uma ocasião em que à volta de uma mesa, vários homens se reuniam para comer, conviver e debater um ou mais assuntos. O amor sexual manteve-se nas discussões, mas acrescentou-se o conceito “do amor pela falta, o que provoca a insuficiência, a necessidade e que ao mesmo tempo, causa o desejo de conquistar e de conservar o que não se possui” (Platão, 1987, p. 200).

Platão o focaliza pelo instinto de gerar que todos os animais possuem, onde o mortal através da sua descendência, tenta salvar-se (Platão, 1987, p. 208).

Por último, Platão denomina várias formas de amor, comparando-as às formas do belo, desde a beleza sensível até a beleza da sabedoria, onde a Filosofia se apresenta como o mais nobre de todos os amores (Platão, 1987, p. 210).

Temos ainda, as definições de Aristóteles e de Santo Agostinho, nos quais o amor apresenta-se como a própria essência divina, o que o torna um conceito teológico moral e religioso.

Há também definições de Campanella, Spinoza e de muitos outros filósofos. Contudo, para atermo-nos a todos, seria preciso uma tese apenas para este tema. Por isso, basearemos nossa argumentação do amor na *educação educante* em apenas Lacan e Descartes.

Lacan (1992), traz uma consideração interessante ao analisar o *Banquete* de Platão. Em relação ao amor, ele adverte que o amor se relaciona diretamente com a transferência de si em direção ao outro. O isolamento que se faz dos outros que se encontram fora desse amor, do restante das coisas e do mundo em relação a coisa ou pessoa amada. É justamente a busca do que em si é falta e que só é encontrada apenas no que se ama e em mais nada:

Do que é suposto pelo fato de que alguém se isole com um outro para lhe ensinar o que? – O que lhe falta. Situação ainda mais temível se imaginamos, justamente, que, devido à natureza da transferência, o que lhe falta, ela vai aprender amando. ... quanto ao que vem a ser amar e o que vem a ser o amor, há que dizer que as duas coisas não se confundem (Lacan, 1992, p. 23).

Na citação, Lacan diferencia amar e amor. Amar é ter amor. E amor é ter o sentimento de afeto, de dedicação, que predispõe a desejar o bem de alguém. Na *educação educante* o amar ganha a ampliação inicial de Lacan:

Amar o que se ensina é ainda ter amor a quem se ensina o que se ama. Quando se busca o amor, só podemos amar na dimensão do que somos, almejando o que nos falta pelo sentido de incompletude, que no ser humano é incessante. Esse desejo mantém viva a centelha educativa do que se faz importante ao educar.

O amar afetuoso, onde exista ternura e carinho respeitoso e onde o lugar do outro é familiar. O amar educante nos coloca em ligação com o encantamento da escolha desta profissão, que ama na simplicidade de querer doar-se na educação, em desapego do outro,

mas no movimento de se estar na direção do outro sem necessidade de recompensa. Por isso, o amor educativo prevê o que falta no outro e assume a cumplicidade desta construção colaborativa, onde a afetividade amorosa está presente em quem ensina, mesmo quando não existe a reciprocidade de quem aprende. Para isso, se faz necessário amar o que se faz, amar o que se ensina e amar a quem se ensina.

O educador é o principal agente mediador do processo educativo, cognitivo e afetivo, embora também não seja somente o professor o único agente.

Luck & Carneiro (1983), asseguram que “aumentando a intensidade do comportamento do domínio afetivo, obtém-se diretamente maior intensidade do comportamento do domínio cognitivo” (Luck & Carneiro, 1983, p. 23).

A afetividade e a amorosidade educativa, precisam ser entendidas na unidade do processo educativo que abarca o ensinar e o aprender sempre associados. Ou seja, aquele que ensina também aprende e aquele que aprende também ensina.

“Os gregos chamam o movimento de ensinar e aprender com um só radical “*mantháno*”. Assim, *máthesis* é o ensino e aprendizagem no sentido do que é aprendido e ensinado, como no sentido do processo de ensinar e aprender” (Leão, 1997, p. 46).

Essa *educação educante*, pergunta pela etimologia das palavras, buscando um significado para as questões essenciais do pensamento que se refletem nas ações.

A palavra “educação”, vem da origem latina de *educare* que é derivado de *ex*, que significa “fora” ou “exterior” e *ducere*, que tem o significado de “guiar”, “instruir”, “conduzir”.

Entende-se que educação em latim, tinha o significado literal de guiar para fora, que pode ser entendido como condução tanto para o mundo exterior quanto para fora de si mesmo. Em um duplo movimento, a *educação educante* considera também “o guiar também para dentro”. O de propiciar o conhecimento e a compreensão das emoções, dos sentimentos e da afetividade.

Há décadas fomos educadores do medo e para o medo. Ainda hoje os milhares de mortos registrados nas estatísticas, correspondem na maioria dos casos, pessoas cuja presença se tornou molesta para algum poder tradicional ou emergente que procura tirá-las de seu caminho. Impondo medo, estes pobres se consolidam [...]. É preciso aceitar que nossa concepção do mundo e nosso agir cotidiano são mediados pelo fascínio provocado pela força do guerreiro. Constatando a dimensão da voracidade em que estamos enredados, só nos resta a alternativa de aceder aos cenários onde as paixões se debatem, tentando, porém, resistir para não cair sob o fatídico feitiço do assassinato (Restrepo, 1998, pp. 79 - 80).

Com Restrepo (1998), a educação do medo (desencantante), aniquila pela ferocidade a sensibilidade do ato educativo. O medo quebra a possibilidade de diálogo, do toque amoroso, do toque sensível. A força do guerreiro é a hostilização, a perseguição e o combate. Na educação, a força se impõem de inúmeras maneiras e em todas elas, é nefasta.

Forçar na educação é o mesmo que fazer alguém comer sem que exista fome, fazê-lo beber sem que exista sede, fazê-lo chorar sem que exista tristeza ou dor e fazê-lo amar sem que exista amor. Na força, a única coisa que fica evidente é a autoridade e o poder hostil, aniquilando no outro o surgimento do *encantamento* e da *propriedade* do conhecimento.

Educar e educar-se, deveriam ser atos de celebração do cuidado, onde educador e aluno estivessem desarmados, sem a pressão da imposição das singularidades. Quando se abraça a afetividade, a ternura e a amizade, a inclusão do outro se faz natural e a comemoração ganha adeptos.

Para ilustrar melhor, imaginemos uma festa onde o anfitrião é o único a ouvir música, a dançar, a falar, a comer, a beber e a se alegrar. Essa festa não precisaria dos convidados, pois não requeria inteiração alguma ou convivência com outros, portanto, não seria festa.

Se a comemoração acontecer nessa condição de exclusão, certamente os convidados se sentiriam incomodados e se retirariam da festa. Festa, pressupõe reunião, diversão, reciprocidade, compartilhamento e comemoração. Mais do que isso, festa pressupõe relacionamento, amor fraternal, amizade, intimidade, cumplicidade, diálogo e alegria dos envolvidos.

A *educação educante* traz a comemoração como ato educativo. Convida a enxergar, a ouvir, a falar, a participar, se alegrando e principalmente incluindo o outro, provocando sempre numa atitude aprendente e inclusiva de si na comemoração com o outro. Como festa, promove diversão, que etimologicamente vem do Latim *divertere*, significando voltar-se em outra direção.

Formado por *di-*, *des-*, “ao lado”, mais *vertere*, “virar-se, voltar-se”.⁸⁹ Logo, divertir-se é desviar o espírito para coisas diferentes das que são preocupações, é entreter-se, desentediarse e alegrar-se com o que está a sua volta.

É fazer parte ativamente da ação que se realiza por vontade própria. É aprender o saber do encanto, que associa a propriedade do ensinar e do aprender sempre em uma atitude comemorativa da amorosidade. Quando no encontro o essencial é fortalecido, o amor acontece. Lacan (1992), fala do amor:

Esta mão que se estende para o fruto, para a rosa, para a acha que se inflama de repente, seu gesto de pegar, de atrair, de atizar é estritamente solidário à maturação do fruto, da beleza da flor, ao flamejar da acha: Mas quando, nesse movimento de pegar, de atrair, a mão foi longe o bastante em direção ao objeto, se do fruto da flor, da acha, sai uma mão que se estende ao encontro da mão que é a de vocês, e neste momento é a sua mão que se detém fixa na plenitude fechada do fruto, aberta da flor, na explosão de uma mão em chamas – então, o que aí se produz é o amor (Lacan, 1992, p. 59).

No contexto acima explicitado, o amor deriva de um ato de acolhimento conjunto, onde ambas as vontades estejam coincidentes para o que é o essencial. É a percepção do que não é visível e ao mesmo tempo a é.

Falamos aqui do amor simples, do amor singelo que não se contamina pelo ciúme, pela paixão ou pelo desejo de um amor que se veste do conceito para dilacerar e fazer sangrar pela posse de exclusividade, de domínio e poder. Esse é o amor temível e trágico que não ocupa lugar na educação educante. O amor, no seu sentido inaugural, vem da mitologia e com ela estabelecemos a sua relação.

Segundo a mitologia, o amor é concebido durante o sono de Poros, o filho de Metis, a invenção, o todo-sabedor e todo-poderoso, o recurso por excelência. E enquanto ele dorme, no momento em que não sabe de mais nada, é que se produz o encontro do qual se engendra o amor. (Lacan, 1992, pp. 133-134).

Na calma do sono, no despontar do sonhar, o amor apareceu. “Como verbo transitivo, sonhar articula um emergir da vontade intensa, de se estar à espera, de ansiar por

⁸⁹ Dicionário etimológico, disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/diversao/>. Acesso em 15 de janeiro de 2018.

algo”⁹⁰, de se mover criativamente sem amarras ou censuras. Tal como sonhar, o amor se apresenta na busca do que é falta.

Lacan interpreta no conceito de amor essa falta, que já se apresentava em Descartes (1992). Para Descartes, o amor sinaliza uma construção utilitária da alma da busca do que falta: “O amor é uma emoção da alma, produzida pelo movimento dos espíritos vitais que a incita a unir-se voluntariamente aos objetos que lhe parecem ser-lhes úteis” (Descartes, 2008, ART. 79, p.124).

Para Descartes “O amor distingue-se, outrossim, do desejo, que é dirigido para o futuro; permite porém, que nos consideremos imediatamente unidos com o que amamos, através do consentimento de sorte que imaginamos um todo de que se pensa ser apenas uma parte, sendo a outra a coisa amada” (Descartes, 2008, ART.80, p. 124).

Essa união cria uma dependência. “Na medida em que estamos unidos voluntariamente a algum objeto, qualquer que seja a natureza dele, tem-se por ele benevolência, isto é o que é um dos principais efeitos do amor” (Descartes, 2008, ART. 81, p. 125).

Eu me permito tocar e ser tocado. Esse é o consentimento amoroso.

Na *educação encantante*, o amor apresenta-se com o sentido de benevolência e de consentimento. Desejar o bem a quem se educa é desenvolver a benquerença. É admitir o trabalho do deus Hermes, que, nascido de Zeus e de Maia, tornou-se o mensageiro dos deuses, que concedia a riqueza aos homens e a multiplicação dos rebanhos. (Fatura). Deus dos caminhos, das viagens e das ruas, Hermes fazia a ligação de tudo que estava desligado através da sua condição de conhecimento de todos os caminhos (Schwab, 2001, pp. 323-324).

A *educação educante* reconhece nos seres humanos seus conflitos e acolhe os questionamentos para promover deslocamentos na vida. A *educação educante*, perfaz a ligação do que estava desligado e proporciona possibilidades de interpretação e de escolha no percurso para novas ligações e desligações necessárias.

Caeiro/Pessoa (1946), completa o sentido de abertura que tentamos sinalizar na *educação educante* com as tarefas de Hermes de aprender a ligar caminhos. Se faz necessário

⁹⁰ Sonhar in Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. [consult.2018-01-19 12:02:48]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/sonhar>.

perceber a co-gestão, onde estamos abertos a experimentações de aprendizagem de nós mesmos e dos outros, admitindo o pensar, o sentir, o fazer e o existir do “pode vir a ser” diferente de nós mesmos.

Caeiro/Pessoa (1946), abre janelas fechadas e possibilita que, de caves vazias o mundo se apresente cheio de novidades e de experimentação.

Não basta abrir a janela

Não basta abrir a janela

Para ver os campos e o rio.

Não é bastante não ser cego

Para ver as árvores e as flores.

É preciso também não ter filosofia nenhuma.

Com filosofia não há árvores: há ideias apenas.

Há só cada um de nós, como cave.

Há só uma janela fechada, e todo mundo lá fora;

E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,

Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.

(Pessoa, 1946, p. 75).

Com o Deus Hermes e o poeta Caieiro/Pessoa, a *educação educante* associa o conhecimento de caminhos com a abertura das caves. Dos subterrâneos escuros, abrir janelas, clarear o vivido e possibilitar na luz o arejado das escolhas, percorrendo a ação de deslocamento.

Agir, é colocar-se em movimento, é provocar uma ação e produzir um efeito. É verbo, e os gregos o chamam de *poiéses*.

Nascimento (2010), esclarece que “habitar o mundo poeticamente é possibilitar o movimento livre e flexível para viver com o nosso modo de ser, considerando o acolhimento e o engendramento das coisas” (Nascimento em Terceira Margem, 2010, p. 83).

Um fazer, é sempre poiesis. Por conseguinte, jamais será algo já conhecido e passível de fixação e certeza. Assim sendo, percebe-se que para recuperarmos a nossa musicalidade e, com isso, a nossa capacidade de questionamento, é forçoso que deixemos de sobrevoar o mundo. Até porque pairar acima do mundo considerando que tudo já se encontra definido não passa de uma atitude de soberba e arrogância. Para habitar-mos poeticamente o mundo, devemos nos entregar ao movimento livre e flexível que abre sempre novas possibilidades e, nessa abertura, engrandecer o nosso modo de ser. Esse é o sentido do habitar poético, ou seja, o habitar a terra (vigor essencial da poesia): “A poesia não sobrevoa e nem se eleva sobre a terra a fim de abandoná-la e pairar sobre ela. É a poesia que traz o homem para a terra, para ela, e assim a traz para um habitar” (Heidegger, 2002, p. 169). O habitar, nesse sentido, é antes de tudo um viver com. Ele é tensão harmônica. Acrescentamos que o habitar poético é livre, leve, totalmente aberto e preparado para acolher o inesperado na medida em que é sempre um engrandecimento. Então, só conseguiremos habitar o mundo poeticamente após termos construído o nosso modo de ser como um habitar numa participação acolhedora e engrandecedora. Essa participação nunca poderá anular ou ignorar a dimensão de mobilidade e gestualidade das coisas (Nascimento, em Terceira Margem, 2010, p. 83).

A citação colabora significativamente para se pensar o engendrar da música com o habitar educativo, perguntando pelo movimento livre e flexível que engrandece o nosso modo de ser enquanto educadores musicais.

Como é que a música habita em nós? O que ela traz no seu gerar de novas possibilidades para o ensino? Como se dá a nossa relação profissional com o nosso habitar profissional?

É a música que faz do educador um educador musical. É o agir na Educação Musical pelo musicar que possibilita a nossa gestualidade musical. A sua possibilidade musical no ensino só é possível na dimensão da mobilidade do seu movimento. Ou seja, o habitar musical do educador é a ocupação, a frequência, a moradia da música de quem educa.

Entendemos então, que a *poiésis* da Educação Musical é o aterramento da música em nosso modo de ser e de nos relacionar com o nosso habitar profissional. É, portanto, a *propriedade*.

A música na Educação Musical é a diferença do conhecimento na sua especificidade. Caso isso não fosse verdade, não haveria a especificidade das diferentes disciplinas.

A dimensão transcendental do próprio ser que educa e é educado ontológica e poeticamente no e com o mundo, abre-se na pre-sença da música com a *poiésis* que ela é. Pela mobilidade, gestualidade, acolhimento e engrandecimento do seu próprio movimento de presença.

Ainda hoje, em 2019, faz-se urgente refletirmos sobre a epistemologia da Educação Musical, definindo qual é a origem ontológica de música, em busca do seu sentido, da sua essência e da sua pre-sença para se questionar a sua realização. Para tal, é preciso discutir o pensamento da área e apresentá-lo como núcleo formador da ação musical vigente.

Em um artigo publicado e traduzido no Brasil por Jussamara Souza, em 2000, na revista *Em Pauta*, v. 11, nº16/17, a partir do texto original publicado na revista *Musikpädagogische Forschung*, nº.16, 1995, p. 146-172, de Rudolf-Dieter Kraemer⁹¹ discute-se a epistemologia da Educação Musical.

Nesse artigo, Jussamara Souza (2000), traduz dois conceitos alemães que Kraemer apresenta, definindo como a Educação Musical relaciona-se com suas áreas de conhecimento através da prática musical e da pedagógica musical. Souza (2000), ainda denuncia que no Brasil, essas definições não se encontram ainda esclarecidas (Souza, 2000, p. 49).

Refletimos sobre essas questões para perceber como a música é entendida na Educação Musical atual.

A divisão que os termos alemães provocam é também a divisão que a área de Educação Musical brasileira adota como epistemológica.

Na Alemanha, o termo *Musikpädagogik* é utilizado para denominar a Pedagogia Musical como ciência. Seu adjetivo, *musikpädagogisch*, denomina conhecimento pedagógico-musical. Já o termo *Musikerziehung* é utilizado para denominar a prática da Educação Musical, sendo seu adjetivo *musikerzieherisch*, que quer dizer músico-educacional (Kraemer, conforme citado por Souza, 2000, p. 49).

Contextualizando com a realidade brasileira, a Educação Musical, após onze anos de aprovação da lei de regulamentação obrigatória dos conteúdos musicais nas escolas básicas de ensino, depois de todas as tensões sofridas e geradas, pouco refletiu sobre as influências que essas separações acarretam para a área. Essas separações conceituais geram concepções ideológicas e promovem a perda de unidade do conceito de música no pensamento moderno educativo, gerando uma compreensão igualmente partida, que descaracteriza a música como unidade do todo conhecimento musical.

⁹¹ Rudolf-Dieter Kraemer é professor na Universidade de Augsburg, Alemanha. (Souza, 2000, p. 50).

Para Kraemer, (conforme citado por Souza 2000), educar musicalmente abrange dois polos aglutinadores: o primeiro refere-se à multiplicidade de lugares onde a prática musical ocorre, não podendo, por esse motivo, ser considerado apenas o espaço escolar e o segundo diz respeito ao fato de que o conhecimento pedagógico-musical depende das disciplinas das Ciências Humanas, alegando o caráter de complexidade desse conhecimento.

Kraemer ao considerar os múltiplos lugares, leva em consideração as diferentes realidades musicais nas quais a pre-sença da música acontece. *Educar musicalmente* de maneira diferente para cada espaço de acontecimentos da música, é valorizar a realidade das localidades, a partir de suas próprias vontades e necessidades particulares. Porém, também é preciso ao nosso ver, ampliá-la e transcendê-la para fora de si mesma.

O diagnóstico das localidades feito pelos educadores é realmente essencial para educar musicalmente nos espaços destinados a música. Kraemer tem razão neste aspecto. Também tem razão ao dizer que a Educação Musical não acontece apenas nos espaços escolares, mas, ao definir o conhecimento pedagógico musical, Kraemer não especifica os fins e os meios para que esses conhecimentos se efetivem na sua relação com a música, correlacionando-os diretamente a outras áreas de conhecimento fora da música.

Para educar musicalmente, a mais importante correlação é se *encantar* e estar de posse da música. Sem música, a educação nunca será musical e buscar fora da música uma pedagogia que lhe seja adequada, é o mesmo que sinalizar que os fins e os meios musicais não são capazes de concretizar uma pedagogia musical por si mesma.

Percebemos, enquanto professores, que o termo pedagógico musical continua a ser prioridade na formação atual da Educação Musical, dando enfoque para a teoria. O termo músico-educacional, no Brasil, relaciona-se somente com área de Bacharelado, na qual a experiência musical prática é enfatizada, valorizada e exigida.

A diferença entre Bacharelado e Licenciatura ainda reside no conhecimento pedagógico que a Licenciatura adota como primordial, sobrecarregada de teorias da educação, que se difere do Bacharelado, que prioriza a música na sua praticidade. Percebemos nitidamente, neste caso, polos de conhecimentos diferenciados os quais se dividem em oposição. Desse modo, a ação prática da música como acontecimento do conceito músico-educacional ainda é periférica nas atividades musicais dos cursos de formação dos licenciados em Educação Musical.

O conhecimento pedagógico complexo da música, pela própria divisão de conceitos como Kraemer apresenta e que a área adota, afasta a música como unidade principal geradora de qualquer conhecimento musical prático. É, portanto, considerado como se não coexistisse no termo pedagógico. Ora, compartimentar o conhecimento de uma unidade é provocar a destruição dessa unidade. Nesse sentido, o entendimento originário grego da música como unidade de todo conhecimento, perde o sentido ganhando divisão.

Em outra citação, Kraemer (conforme citado em Souza 2000), anuncia o conceito músico-educacional com o sentido de unidade de pensamento-ação, que engloba a realização da música. Esse conceito fortalece a principal questão defendida aqui, em que o conceito músico-educacional é relevante.

A música, aparecendo em primeiro lugar no conceito, sinaliza que esta educação mantém a sua importância principal da qual o outro conceito a seguir é derivado.

A investigação das ideias pedagógico-musicais mostra o desenvolvimento do pensamento como caminho para uma progressiva diferenciação da dependência de condição de produção e dos efeitos do conteúdo pedagógico-musical. A descrição da prática musico-educacional coloca-se em aberto, o que não é somente pensado, mas também realizado (Kraemer, conforme citado por Souza 2000, p. 54).

Na própria epistemologia da Educação Musical a formação teórica e prática estão divididas.

No caso da Licenciatura, observamos que a única habilidade musical exigida e ofertada aos alunos de Educação Musical é prioritariamente o enfoque básico em instrumentos musicais, ou melódicos ou harmônicos, sendo raro o curso que exige as duas vivências. *Reger, compor, arranjar e improvisar*, são atividades musicais pouco enfocadas, porque são menos valorizadas pelos professores universitários e conseqüentemente pouco valorizada também pelos alunos.

O primeiro reflexo que observa-se da formação ofertada dos cursos de Licenciatura, são alunos com conhecimento científico-teórico, mas com pouca ou nenhuma habilidade de *musicar*. O segundo reflexo, engloba alunos com alguma habilidade de *musicar*, geralmente relacionando-se ao *tocar/cantar*, mas que por não a desenvolverem com *propriedade* nos cursos. Esta habilidade acaba sendo enfraquecida pela ênfase pedagógica (entendida como teórica). E o terceiro reflexo, dispõe alunos com habilidades de *musicar* adquiridas em outros

cursos de formação que não a Licenciatura, mas que ingressam nela para ampliar as possibilidades de atuação no mercado de trabalho.

Nos dois primeiros reflexos, a falta da *propriedade* musical desencadeia um perfil de educador musical que apesar de se sentir apto na atividade de *tocar/cantar*, não consegue desenvolver e atuar profissionalmente com eficácia musical. Já o terceiro reflexo, quando o profissional com propriedade musical chega a lecionar nas escolas regulares de ensino, apresenta um perfil positivo e diferenciado para o trabalho musical prático, mas sofre com as questões pedagógicas de que são obrigadas a seguir..

Pode-se citar: organização do trabalho, dos conteúdos, dos objetivos, da metodologia, dos recursos, etc.. No entanto, se compararmos as três situações apresentadas, observamos que o terceiro momento acima, embora apresente dificuldades, é o que melhor realiza o trabalho musicalmente em atuação docente.

Quando propomos ao educador musical a proximidade, a busca e a elucidação do percurso educativo pela propriedade, pelo encantar e pelo musicar do que a música é, propomos também uma atitude fortemente ativa para a reformulação dos currículos de formação de educadores.

O currículo deve se comprometer também com as necessidades que a profissão exige, mas que, principalmente esteja comprometido com ações que gerem no educador a procura pelo seu próprio realizar musical, criativo e *apropriado*.

Um relacionamento efetivo com a música na sua direção originária requer atuações *educantes*, cuja *propriedade* musical seja a unidade de todas as transcendências.

Transcendência, para Buzzi (1999, p. 62), “é a descoberta de “outra possibilidade”. “A experiência é a abertura da possibilidade porque nos dá a conhecer a capacidade de procurar e de encontrar. Uma vez encontrado, o possível se torna o real e o sempre já conhecido da experiência”.

Como experiência, a procura precisa ser estimulada nos cursos universitários, pois as transcendências das ações educativas passam primeiramente pelas ações dos professores.

Todo aquele que procura, almeja sempre o encontro, não só de suas próprias questões, mas, enquanto educador, almeja o encontro com conhecimento adquirido para que seja colocado em prática na docência.

Prática então, é determinante para a docência e precisa ser reconquistada na formação dos educadores musicais. “Nessa reconquista, tornamo-nos abertos ao chamado, ao apelo para uma correspondência cuidadosa. O corresponder, então, é escuta e questionamento, procura cuidadosa” (Nascimento, 2010, p. 85). Talvez, por isso, a existência humana debruce-se incessantemente pela busca, para transcendê-la.

Transcender nos cursos universitários atuais é perguntar pelas atividades do *musicar* na formação de educadores musicais e descobrir porque razões a prática não está fazendo parte dos currículos formativos.

O homem, está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não eu. Isso torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si, de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo (Freire, 1997, p. 30).

Na experiência *educativa educante*, ensinar e aprender é também transcender órbitas. Todos os verbos podem relacionar-se com a experiência educativa, tais como: perceber, diagnosticar, agir, doar, reagir, provocar, se encantar, se apropriar, realizar, avaliar, receber, organizar, conhecer, praticar, ensinar e aprender, acolher, dialogar, etc., servem para provocar o transcender do já experienciado, do já posto, do já codificado e promover o deslocamento para algo novo.

Devemos ser, enquanto educadores musicais da *educação educante*, a plenitude da mudança que desloca a temporalidade passada e futura para a pre-sença do agora, pre-dizendo o que a música é e inaugura de encanto no hoje.

O percurso educativo *educante*, é instigante do pensamento que pensa e que age pela e na criatividade, buscando a aquisição da *propriedade*, transcendendo na ação educativa instrutiva e transformando-a em uma *educação educante* sensível, marcada pelo *encantar*.

Quais seriam então as qualidades e as habilidades necessárias do educador musical? Primeiramente há de se conceber que não existem fórmulas mágicas. Ao contrário de um modelo, falamos aqui na *educação educante*, do educador encantado que adquire propriedade e que sabe além dos conhecimentos teóricos a realização prática do seu ofício. Falamos aqui da sensibilidade, das marcas educativas, das atitudes aprendentes na docência e do ato comemorativo como possibilidades, porque são escolhas.

Aquele que ama o que realiza, que considera a educação o seu pertencimento, com certeza se esforça no seu deslocamento para adquirir conhecimentos e se desloca também em direção ao outro para ensinar e aprender o que o outro aceita receber e doar.

Deslocar-se, ao meu ver, é uma das prerrogativas da educação que não pretende ser salvadora, mas que na sua dinâmica, considera a diversidade dos mundos, das coisas, dos pensamentos, dos relacionamentos, dos conhecimentos e das escolhas que os seres humanos fazem para as suas vidas.

Como poderia então, ter-se modelo para ensinar? Pensando naquele que ensina, se pensa também em como aquele que ensina aprende. Sem pretender ajuizar modelos, mas desenvolvendo para além dos perceptos usuais, outros mais sensíveis que congreguem as emoções, as sensações e as delicadezas.

A *educação educante* congrega nas ações educativas a qualidade da formação do educador, que é percebida pelo aluno mais pela ação de quem educa, do que pelo discurso teórico proferido. Apresento então, um poema de minha autoria dedicado a *Aquele que ensina*:

Aquele que ensina...

Estrada é caminho de quem caminha
Ninguém ensina sem a erva adentrar.
Deserto de nós é canto de muitas canções
Para ensinar, é preciso aprender as emoções.

O olhar a frente vem detrás das direções
Na sensibilidade o encanto das ações
Chuva é suor do sol
Espinho é braço da rosa.

Interrogação, questão, pro-vocação
Aquele que caminha já tem propriedade nos pés
E mesmo trôpego, lívido ou cansado
Inventa a invenção dos loucos e dos desassossegados.

Liberdade é o segundo estado da prisão
Ah! Aquele que ensina! Tão infrutífera missão
Só aprende aquele que quer
E sempre são os da contramão.

Do encontro e da despedida
O toque suave de quem orquestrou a afinação e a desafinação da vida.
Desloca, sai do lugar, impulsiona ao apropriar
E do encantar faz morada do canto para espantar o desencanto.

Enquanto no quadro negro da vida
Aquele que ensina escreve e aprende a lição
Esquece verdades e se maravilha da criação
Cria o caminho do meio encantado de canção.
E por fim, cansado, adormece de exaustão.
(Aguiar, 2018).

Para extrair da educação sua própria voz de *encanto*, faz-se importante possibilitar o surgimento do ser criador, que cria e recria a essência *encantante*, *educante*, *apropriante* de si, tal como um jardineiro que cuida do seu jardim e rega as suas plantas, para ter plantas, ter jardim e continuar a jardinar como jardineiro.

Nesse empenho de ser e de produzir o que o faz feliz, o jardineiro é o jardim, sendo também o jardim o cultivo do ser do jardineiro. A propriedade é o relacionamento entre eles, em que cada um, por sua falta, comprometeria a essência dessa existência amalgamada. Apropriar-se, nesse sentido, é o empenho e desempenho do penhor de viver.

Segundo Leão (1997), “Somos sempre o empenho de viver. Viver é deixar-se libertar para o empenho. Libertando as condições de viver, a existência se dá como penhor de todo empenho e desempenho” (Leão, 1997, p. 44).

A relação de *propriedade* se estabelece da reunião do empenho e desempenho do *encantar* e do *musicar*.

Vem alguém à minha propriedade e fala: Aqui é muito pobre. Só tem algumas pedras, algumas árvores e algumas cabras. Ele não viu a minha propriedade. Aquilo era só o território. O principal estava invisível. O que faz a minha propriedade é aquilo que não se vê e que liga as pedras, as árvores e as cabras e me liga a tudo isso (Saint-Exupéry como citado em Buzzi, 1999, p. 11).

A ligação anunciada na citação, é o que se faz aderir como próprio em unidade com o *encantar*. Por isso o visitante não viu a propriedade, porque não tinha pertencimento com a sua unidade. Seu relacionamento com a terra era superficial, sem aprofundamento, sem raiz,

sem ligação com o que foi reunido. O encantamento ausentou-se porque o visto não anunciou a presença da unidade de todas as coisas em si.

Aquele que procura e que encontra, reúne no início e no findar, a trajetória. O encontro não é o fim, é a possibilidade de um novo recomeço que transcende todo findar. Quando perguntamos pelo sentido das coisas, perguntamo-nos pela sua essência em nós.

Nesse contexto, a música é a resposta sensível a tudo que dela depende de existência. Swanwick (2003).

Swanwick ajuda-nos a pensar a importância da música na educação e traz com sua argumentação sobre a consciência musical uma reflexão sobre os objetivos do professor que ensina música.

Um dos objetivos do professor de música é trazer a consciência musical do último para o primeiro plano”, isto é, trazer à tona a percepção da música assim que ela é tocada, bem como a sua compreensão a partir da intencionalidade de quem a faz. O método específico de ensino não é tão importante quanto nossa percepção do que a música é ou do que ela faz (Swanwick, 2003, p. 57). (Grifo nosso).

O autor na citação provoca três caminhos que vamos percorrer: “percepção”, “música é” e o que a “música faz”.

O primeiro deles é percepção. Etimologicamente, “a percepção deriva do latim *perceptio, ónis* 'compreensão, faculdade de perceber', tem a sua origem no verbo *capio, is, cépi, captum, capere* 'tomar, agarrar, pegar, apanhar, apossar-se, apoderar-se'. Logo, um educador, para desenvolver a percepção nos seus alunos, precisaria, antes disso, tomar-se, agarrar-se, pegar-se, apanhar-se, apossar-se e apropriar-se do que a música “é”, para só assim desencadear o que a música “faz”.

Como seria possível trazer à consciência o que a música “é” sem perguntarmos-nos pelo “é” da música?

Se compreendermos a unidade que a música “é”, entenderíamos também que música “é” substantivo concreto, desencadeando o seu sentido e a sua essência na presença e no acontecimento. Jardim (1997), poeticamente manifesta:

Música diz fundamentalmente o estabelecimento de sentidos a partir da apresentação de si mesma. A música é, assim, em sua substantividade mesma e própria. Dela, a rigor, só se pode dizer que é. A música não admite qualquer formulação predicativa. Ela é a apresentação de si mesma e nesta apresentação se dá o sentido. Dessa forma, por não apresentar-se numa dimensão adjetiva, na verdade, a música se dá numa instância não-representativa. Ela é. Ela concreta. [...] A instância em que a música formula seu sentido não necessita nem supõe que se estabeleça uma concretização a posteriori. O sentido é a própria apresentação e reconhecimento da música enquanto música. Aí talvez resida o seu maior encanto, seu maior fascínio e sua maior força. Seu apresentar-se é seu sentido (Jardim, 1997, pp. 190-191).

E quanto ao “sentido” da música? O “sentido” da música no ocidente afastou-se do originário, do mitológico e do divino.

Por meio das suas funções, a música passou a ter um caráter utilitário, deixando nesse instante de manifestar-se na abertura. A funcionalidade da música na educação a distância do sentido *musal*, do sentido poético que o *aedo* memorava ao cantar.

Se compreendermos “sentido” como abertura para a compreensão, não podemos considerá-lo tendo significado ou representação. Torrano (1995), prediz o “sentido” perdido:

Na comunidade agrícola e pastoril anterior à constituição da pólis e à adoção do alfabeto, o aedo (i.e., o poeta-cantor) representa o máximo de poder da tecnologia da comunicação. Toda visão de mundo e consciência de sua própria história [...] é, para este grupo social, conservada e transmitida pelo canto do poeta. É através da audição deste canto que o homem comum podia romper os restritos limites de suas possibilidades físicas de movimento e visão, transcender suas fronteiras geográficas e temporais, que de outro modo permaneceriam infranqueáveis, e entrar em contato e contemplar figuras, fatos e mundos que pelo poder do canto se tornam audíveis, visíveis e presentes. O poeta, portanto, tem na palavra cantada o poder de ultrapassar e superar todos os bloqueios e distâncias espaciais e temporais, um poder que só lhe é conferido pela Memória (Mnemosyne) através das palavras cantadas (Musas). [...], portanto, o canto (as Musas) é nascido da Memória [...] e do mais alto exercício de poder. [...]. A extrema importância que se confere ao poeta e à poesia repousa em parte no fato de o poeta ser, dentro das perspectivas de uma cultura oral, um cultor da Memória [...], e em parte no imenso poder que os povos ágrafos sentem na força da palavra e que a adoção do alfabeto solapou até quase destruir. Este poder da força da palavra se instaura por uma relação quase mágica entre o nome e a coisa nomeada, pela qual o nome traz consigo, uma vez pronunciado, a presença da própria coisa (Torrano, 1995, pp. 16-17).

Musas, *aedo* e “sentido” dão sentido ao que a música “é” e “faz”. Como manifestação da memória, a música faz poesia, faz o tempo *Kairós* (tempo divino) surgir, faz magia, encantamento e também faz a transcendência do real. Aguiar (2004), define o que a música “faz”:

A música faz o homem retornar para aquilo mesmo que o mantém e para ele se inclina. A música manifesta o que na memória se reúne. A música mantém em unidade a reunião de poesia e pensamento. Nesse sentido, a música, como *lógos-mousikós*, constitui um modo originário do passo de volta para a reunião essencial que a memória con-cretiza de pensar e o não-pensado. A música con-cretiza a memória na medida em que ex-põe todo afastamento de um pensamento explicativo, representacional, em direção a um pensamento co-memorativo, que celebra na reunião da memória a unidade de todo real (Aguar, 2004, p. 198).

Aguar (2004), ao referenciar-se ao que a música faz, manifesta-a na reunião da memória, da poesia e do pensamento, chamando a atenção para o comemorativo dessa união.

A ação *educante* deveria perguntar pelo originário da música, dando um passo de volta para a reunião do essencial que a música é e faz. E para nós, a “*propriedade*, o encantar e o *musical*” estão reunidos no estado comemorativo *educante* que se afasta de um pensamento explicativo exclusivo, sendo portanto, a concretude prática da música no mundo.

A prática da música é fundamental para a formação do educador musical e Correia (2010), ressalta que a aplicação didático-pedagógica nos cursos de formação, não garante a prática.

Sem dúvida é inquestionável a relevância da música na educação, mas também é visível a sua ausência ou displicência quando de sua aplicação didático pedagógica em sala de aula. Nota-se que sua teorização e presença nos ideários e documentos educacionais oficiais não lhe garantem sua efetiva prática. Isso ocorre, acredita-se, devido à rigidez dos programas oficiais de ensino, moldados em estruturas arcaicas e conservadoras que não permitem outras maneiras de se praticar o desenvolvimento dos saberes em ambientes educacionais (Correia, 2010, p. 143).

Se o objeto da Educação Musical é a música, o objetivo é a música e a realização também é a música. A área precisa refletir sobre o conceito originário de música, advindo do sentido grego, que agrega múltiplos sentidos reunidos, sem divisão alguma.

Na antiguidade, as instruções eram passadas oralmente e a música, enquanto geradora do conceito de *paideia*, garantia o sentido de anúncio, de continuidade, de memória e de sacralidade na sociedade.

Como *paideia*, a música presidida pelas Musas garantia a eloquência, a celebração, o deleite, o florescer, o canto, o hino sagrado, a narração de histórias, sendo o elo mais forte de todos os conhecimentos unidos da civilização.

Essa era a força da música que devemos resgatar em uma *educação educante*, que congregue a propriedade musical com o encantar e com o musical nos currículos.

IV. 3. Propriedade musical e os currículos.

A propriedade musical no seu sentido originário, não pode fugir da força do conceito do que a música é. Quando se afasta do sentido musical, a música fica enfraquecida na educação.

No Brasil, diferentes posições epistemológicas são adotadas na Educação Musical e o consenso na área ainda está longe de acontecer. Ressaltamos, que a prática músico-educacional, por considerar o pensamento e a sua realização conjuntamente, constitui, enquanto conceito a unidade da música, que engloba o pensamento reflexivo e a realização prática. Nessa junção, o conhecimento passa a considerar a práxis em seu sentido indivisível, onde o teórico e prático co-dependentes, refletem as transformações das ações musicais que se realizam na vida.

O que se observa, no entanto, é que o musical se encontra ausente dos cursos universitários, e por isso, nossa atenção especial é direcionada para ela. Sem a prática, a práxis educativa é apenas teórica, perdendo a unidade que a faz importante e interessante para a educação.

Capuzzo (2016), relata e valida a premissa desta tese sobre a necessidade da música de maneira prática estar presente na formação dos educadores musicais nos cursos de Licenciatura.

Há que se buscar soluções no sentido de colaborar com esses alunos para que tenham melhor aproveitamento do curso de licenciatura e possam obter sucesso no mercado de trabalho. Mas para que isso seja viável, faz-se necessária uma mudança da metodologia para que a mesma se torne mais atrativa... é preciso estimular os alunos a criarem mais como no caso das disciplinas pedagógicas; ‘seduzir’ os alunos para que os mesmos elaborem atividades pedagógicas que estejam embasadas no aporte teórico de cada disciplina, porém, que possam aplicar o conhecimento teórico adquirido na própria prática (Capuzzo, 2016, p. 107). (Grifo nosso).

A citação refere-se à formação pedagógica teórica que o curso de Licenciatura oferece desvinculada da prática musical, o que não colabora para a eficiência na profissão, já que não estimula o educador a solucionar os problemas e as situações emergentes do cotidiano profissional.

Essa teorização excessiva, compromete o sucesso profissional porque quando o educador está empregado, não se sente preparado para enfrentar a realidade educativa, bastante diferente das teorizações dos cursos universitários. Sem experiências práticas, o

educador encontra dificuldade para: preparar suas aulas, para realizar o diagnóstico da turma e dos alunos, para adequar maneiras diferentes de conduzir o conhecimento, para produzir resultados significativos musicais e para realizar atividades que despertem o interesse e a musicalidade dos alunos.

A tão famosa Didática falha, porque a falta da propriedade musical revela de imediato uma ingerência da música nas aulas, causando no educador frustrações e descontentamentos que são externados e percebidos pelos alunos.

Tais problemas transformam-se em resultados negativos, provocando o ciclo de desencanto que se instaura pela falta de propriedade musical. Quem ensina não se encanta pelo o que ensina e por isso, não encanta a quem ensina. Quem aprende, por sua vez, não se encanta pelo que aprende e nas duas situações apresentadas, a música perde o sentido encantante na educação.

É preciso refletir que, para adquirir propriedade musical nos cursos, deve-se praticá-la, ter tempo para desenvolvê-la, para exercitá-la, cuidar para que o musicar esteja nos currículos não só quantitativamente nas ementas das disciplinas práticas, mas que seja ensinada com propriedade qualitativamente, frequentemente e cotidianamente. Moreira & Silva (1999), ao conceituarem currículo, ilustram a sua força impositiva:

O currículo está implicado em relação de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas [...]. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira e Silva, 1999, pp. 7-8).

Levando a citação em consideração, criticamos a constituição fechada dos currículos e propomos que os currículos de Educação Musical sejam transcendentais, criativos, constituintes da propriedade musical que considere o musicar e o encantar. Essa seria uma boa alternativa para resolver toda a problemática gerada de evasão dos cursos em detrimento da falta de encanto, do musicar e consequentemente da propriedade musical.

Para mudar as diretrizes curriculares é preciso mudar os professores que organizam e abarrotam os currículos de suas visões particulares. Mais do que a reformulação de currículos é necessário mudar a prática de formulá-los e de executá-los.

Muitos autores da área de Educação Musical entendem o conhecimento pedagógico desassociado da prática do musicar. Já os professores, muitas vezes afastados de sua própria

propriedade musical por dedicarem-se às inúmeras tarefas burocráticas universitárias, acabam intensificando no curso de formação, seus próprios pressupostos educativos, enraizados e adquiridos em pós-graduações, mas que com o passar dos anos, também ficam desatualizados. Utilizados como referencial pedagógicos para formar alunos, estes referenciais acabam comprometendo a aproximação com os conhecimentos novos e atualizados, impossibilitando posturas e decisões que sirvam para a solução dos problemas do cotidiano profissional.

Essa ação educativa da mesmice institucional, garantida e reforçada nos currículos, colabora para que as dificuldades e necessidades dos alunos nunca sejam supridas, ocasionando uma falsa ideia de aquisição de conhecimentos que não terão impacto algum na realidade educativa onde esses profissionais formados irão atuar.

Em outro ponto da citação, a autora afirma que “a mobilização de outros conhecimentos vai além do “saber tocar”, e que, são fundamentais para formar o educador musical numa perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para sua atuação docente” (Penna, 2007, p. 53).

Recurso segundo o dicionário Infopédia⁹², quer dizer: ato ou efeito de recorrer, de procurar auxílio ou socorro; proteção, refúgio, abrigo; meio para solucionar um problema, remédio, solução; meio para atingir um fim, expediente. A educação docente não precisa formar educadores para utilizarem recursos, precisam formar educadores criativos, que saibam lançar mão da sua propriedade musical para ensinar e aprender a despertar as potencialidades dos sujeitos. Em si primeiramente já possuí-las, para depois ensiná-las. Limitar o educador a trabalhar com recursos é limitar também a forma de conhecimento transcendental e criativo no aluno e na Educação que pretende ser musical.

Por isso, interpretando essa questão, reafirmamos que em muitos anos na profissão de professora nos cursos de Licenciaturas de Educação Musical e lecionando nos Estágios Curriculares Obrigatórios dos cursos, percebi que os melhores educadores musicais em formação (estagiários), não eram os que possuíam mais conhecimento teórico ou desenvoltura em assuntos relacionados ao contexto educativo, nem somente os que sabiam utilizar recursos na atuação docente.

⁹² *Recurso* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. [consult. 2018-03-14 04:20:48]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/recurso>

Os melhores estágios eram os que mais tinham propriedade da música e sabiam “musicar” realizando as atividades objetivas com o desenvolvimento da prática musical fortalecida pelo conteúdo musical consciente e que encantados pela música, também encantavam seus alunos.

Reforça-se aqui como esclarecimento, que uma ação prática não inviabiliza outros conhecimentos, ao contrário, dialoga se relacionando intimamente com eles. Essa dicotomia, teoria-prática, comumente vista entre os profissionais da Educação Musical e entre os músicos, acaba gerando nos cursos universitários a valorização da área pedagógica (entendida como teórica). Cabe lembrar, ainda, que há um preconceito instituído na área de Educação Musical que entende o fato de o educador “saber tocar” como pejorativo para educar.

Levantamos ainda outra questão: “saber tocar” é o objetivo que identificamos como almejado nas escolas regulares de ensino, pois os alunos querem estudar música para tocarem um instrumento musical, para participarem de uma banda, de um grupo de rock, de um grupo religioso, querem aprender música para saberem compor, tocar/cantar, arranjar, reger e improvisar. Por que isso necessariamente precisa lhes ser negado em todas as instâncias do estudo da música, incluindo a formação profissional?

O educador que tem propriedade musical consegue corresponder às expectativas dos seus alunos e ampliá-las. Sabe instigá-los e conduzi-los musicalmente. Sabe criar com eles, registrar essa criação, improvisar sob um tema anunciado, sabe ensaiar e conduzir a regência desses ensaios e sabe sim tocar bem um instrumento musical.

Além disso, sabe aproveitar seus conhecimentos para provocar deslocamentos, promover o interesse e a curiosidade na ação educativa musical e sabe da importância de tudo isso na consolidação de uma Educação Musical que valoriza a sua especificidade que é a música.

Essa problemática recorrente, “tocar ou não tocar”, “realizar ou não realizar música” sinaliza também a polarização “ter propriedade musical ou não ter”, que acaba por empurrar educadores e alunos ao desencanto.

Olhar a imagem refletida no espelho é sempre problemática. Nossos reflexos enquanto professores, são o desenvolvimento de nossos alunos. Se o refletivo é carente de resultados musicais satisfatórios e de pertencimento com a profissão, algo precisa ser repensado e reestruturado.

Se faz necessário o redimensionamento da teoria para a ação prática, de modo que cada vez mais estejamos perseguindo uma inserção significativa com a música. Se isso não acontecer, a música continuará dividida entre educadores que não possuem propriedade musical e bacharéis que as possuem. Nas salas de aulas, teremos muito mais pedagogos teóricos do que efetivamente educadores musicais da práxis.

A citação a seguir, revela o desconforto dessa formação árida de prática musical, dos alunos que estudam e se formam por nela, e comprova mais uma vez, a problemática anunciada por esta tese: A propriedade musical faz-se necessária para qualquer educador desempenhar suas funções na educação e o musicar fortalece essa propriedade. E mais, a propriedade musical é adquirida pelo relacionamento com a música e pela realização dela também na prática, ou seja, acionadas ao musicar: no tocar/cantar, reger, compor, arranjar e improvisar, realizando-as no educar.

Outro fato a ser apontado aqui é que se esses alunos solicitam a redução da carga horária das disciplinas teóricas e o aumento das horas de prática instrumental [...] assim sendo, muitos alunos poderiam compreender os objetivos dessas disciplinas a partir da aplicabilidade da teoria na prática pedagógica musical (Capuzzo, 2016, pp. 107-108).

A prática instrumental enfatizada na citação, se faz necessidade pela voz dos alunos. Reimer (1970), enfatiza que “A Educação Musical abrangente se ocupa do crescimento musical dos alunos através da participação ativa em experiências acessíveis e musicalmente ricas e variadas, incluindo a performance de uma maneira equilibrada em relação às outras modalidades” (Reimer 1970, p. 156). (Tradução minha).

Defendemos, no entanto, que a Educação Musical precisa de maneira primordial, valorizar o fazer musical, no intuito de subsidiar as outras modalidades educativas, como Reimer argumenta, equilibradas na formação. Defendemos então, que todo educador musical precisa aprender além de tocar bem um instrumento ou cantar, a arranjar, reger, compor e a improvisar, capacitando-se para realizar estas atividades no seu espaço profissional.

Como poderia um educador não saber reger seus alunos? Dar a pulsação, os tempos, as entradas, os silêncios, as finalizações e a interpretação das obras e etc.? Como poderia um educador não conseguir arranjar ou adequar peças musicais que melhor se adequem as necessidades dos alunos para estimula-los ao aprimoramento? Como poderia um educador musical, ensinar criação sem nunca ter composto nada? E finalizando a importância do

musicar, como seria possível trabalhar a improvisação apenas através de uma escuta atenta ou sensível?

Essas atividades são importantíssimas para educar. Negá-las ou esquece-las, demonstra pouco entendimento do papel do educador musical frente a realidade do seu trabalho educacional.

Tardif (2002), critica os cursos superiores de formação para o magistério, que são estruturados em modelos de aplicação do conhecimento onde os alunos passam alguns anos cursando disciplinas, para na profissão, as vezes utilizá-los e na maioria das vezes, que pouco ajudam na resolução dos problemas cotidianos da prática docente (Tardif, 2009, p. 270).

O autor ainda critica que esses modelos aplicacionistas não são ideológicos e epistemológicos, mas institucionalizados nas carreiras universitárias. O que Tardif denuncia é também o que reforçamos nas nossas argumentações.

Quando o educador em formação percebe que a sua propriedade musical não lhe confere segurança para atuar profissionalmente e que a falta dela é um grande problema a ser resolvido, ele abandona o curso.

Constatou-se um baixo índice de alunos concluintes [em Educação Musical] no período entre 2009-2013, nos cursos investigados. Os dados coletados mostram que estão sobrando muitas vagas e que a universidade tem tido um baixo índice de alunos concluintes nessas modalidades. Assim sendo, importante é dizer que a universidade precisa estar atenta para esse fato, caso contrário, esses cursos correm o risco de acabarem por falta de demanda de alunos (Capuzzo, 2016, p. 109).

Nesse contexto, as universidades terão que em algum momento refletir sobre a prática que oferecem aos seus alunos, pois a existência institucional está sendo comprometida pelos procedimentos de ensino descontextualizado do diagnóstico que os próprios alunos fazem da sua formação, demonstrando a necessidade da prática musical para se formarem musicalmente.

Cursos sem alunos fecham e sem cursos universitários a profissão aos poucos vai se enfraquecendo e perdendo relevância social. Se hoje, no Brasil, se quer alcançar mais espaço para a música na área educacional, como seria isso possível sem educadores que queiram atuar e que saibam música com propriedade?

Os professores que forma os educadores musicais precisam entender a dinâmica do ensino atual para promoverem atualizações constantes de conhecimentos que possibilitem aos

estudantes universitários, posturas novas frente a realidade profissional mutante. Para todas as direções do ensino musical a problemática apresentada se faz recorrente.

O musicar está ausente da Educação Musical porque inclusive se apresenta também ausente na prática dos professores

Vejamos: O artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 refere-se à formação de professores para atuar no ensino superior. Na sua normatização, define apenas que o exercício do magistério superior será realizado em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Dois autores, Pimenta (2012) e Anastasiou (2002), abordam o assunto e revelam que a formação de professores do ensino superior, por ser pouco especificada e pouco abordada na Lei nº 9.394/96, acarreta prejuízo para os cursos superiores, interferindo diretamente numa formação inadequada e insuficiente para fundamentar a prática docente.

Pachane (2006), afirma ainda, que a formação dos professores na pós-graduação não ajuda a resolver os problemas da preparação específica da docência para os cursos superiores.

Os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm por sua vez, priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações e teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência. Dessa forma, terminam, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir uma situação em que atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado, ou mesmo equivocado, e por perpetuar a noção de que para ser professor, basta conhecer a fundo determinado conteúdo e, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador (Pachane, 2006, pp. 99-100).

A citação comprova que a prática docente nos cursos universitários acaba por ser inserida no ensino superior de maneira equivocada, pois o enfoque no ensino não é priorizado para a atuação em cursos superiores. Sem uma experiência específica para a docência, os currículos não são pensados a partir de uma formação que garanta ao aluno uma aprendizagem que desperte a vontade de conhecimento e nem colabora para a melhoria da prática de ensino onde os alunos precisem atuar.

De acordo com Cereser (2003), observa-se que:

Considerando esses fatos, surge a necessidade de preparar professores especialistas em música para atuarem nos contextos pedagógico-musicais escolares [...]. É preciso formar e inserir os licenciandos nesses espaços de modo que consigam interagir com as concepções atuais de educação, de Educação Musical, de música, de escola e de currículo (Cereser, 2003, p. 19).

Chamamos de novo a atenção para o pedagógico-musical. O termo mais adequado para a área seria musical-pedagógico. Precisamos dar à música o seu verdadeiro papel, o principal. Enquanto os professores universitários não sentirem necessidade de efetiva mudança, nada acontecerá e os cursos continuarão formando cada vez menos educadores musicais.

Em educação, a mudança tem que acontecer em quem educa para depois ter reflexo no currículo e em quem é educado. Logo, em todas as instâncias de ensino, deve-se provocar a propriedade musical considerando o musicar, quer sejam formados, quer estejam ainda em formação nos cursos de Licenciatura, quer estejam lecionando nos cursos superiores, em pós-graduação ou em qualquer espaço formativo onde a prática da música esteja ausente.

Zeichmer (2010), defende que as universidades devem rever suas práticas, articulando-as às situações concretas do trabalho docente (Zeichmer, 2010, p. 496).

Já nos anos entre 2010 e 2014 todas essas problemáticas foram detectadas por mim nas aulas de estágio, além de serem diagnósticos nos restantes das disciplinas nas quais realizei a coordenação de estágios em duas áreas diferentes da unidade: em Educação Musical e em Artes Cênicas. Esta é a minha causa: a propriedade carregada de musicar e de encantar para todos os segmentos educativos da Educação Musical.

Afim de contextualizar melhor e esclarecer mais especificamente sobre as modalidades de conhecimento da prática musical e do que ela requer como habilidades e competências, abordaremos no tópico seguinte, o musicar conceituado pela Filosofia Praxial, possibilitando com a junção das dimensões inaugural dessa tese, uma sugestão de educação que amplia o conceito educativo de música, para caminhos transcendentais que considera os sujeitos em primeiro lugar na ação de educar musicalmente.

IV. 4. Musicar e a Filosofia Praxial: Caminhos da *Educação Educante*.

Para explicarmos mais profundamente as cinco habilidades que defendemos e que identificamos em Villa-Lobos como habilidades do *musicar* e que diagnosticamos como

necessárias a formação de educadores musicais: *Tocar/cantar, compor, reger, arranjar e improvisar*, adotaremos a teoria Praxial fundamentada em alguns autores: Estelle Jorgensen, Christopher Small, Keith Swanwick, Mihaly Csikszentmihalyi, Reimer Bowman e David Elliott⁹³ como principal.

Em relação a Chritopher Small, esclarecemos que ele apresenta uma visão mais alargada do verbo musicar do que a que utilizamos. Vejamos:

Para Small (1998), o verbo *musicking*, *musicar*, engloba a participação de qualquer atividade que colabore para que a performance musical aconteça. Portanto, no seu conceito, “*musicar*, é participar em qualquer capacidade de uma performance musical, seja *cantando, tocando, escutando, ensaiando ou treinando, compondo ou dançando*”. E ainda engloba outras atividades como as realizadas pela “pessoa que está vendendo os ingressos na porta ou os homens robustos que deslocam o piano e os tambores, etc. [...]. Eles também estão todos contribuindo para que o acontecimento musical se realize” (Small, 1998, p. 9). (Tradução minha).

Small (1998), esclarece que o seu entendimento do verbo musicar, não faz juízo da valorização ou de desvalorização da atividade que se realiza para que a performance aconteça. Ele considera que todas as atividades são co-participativas na viabilização do evento musical e por isso, também as inclui na ação do *musicar*. Utilizamos algumas referências de Small, mas esclarecemos que o musicar da qual nos referenciamos se relaciona com a atividade que o educador musical precisa desenvolver para ter a posse da música para educar, estando por isso, distanciada e diferente do termo que Small adota.

Esclarecido esse ponto, a utilização da filosofia praxial é adotada como caminho para que a prática musical aconteça nos educadores musicais, devolvendo essa prática aos cursos universitários e aos estudantes da Educação Musical.

Na elucidação do termo praxial, Bowman em Elliott (2005), explica que praxial é derivado do termo grego *práxis*, que não significa simplesmente "ação" ou "fazer, mas que se relaciona a tipos específicos de fazer, no qual o esforço está presente.

⁹³ David Elliott, foi um dos primeiros autores a realizar de uma série de críticas incisivas à filosofia estética. Seus esforços abriram as portas para novas formas de pensar sobre a filosofia da música na Educação Musical.

A práxis conhece uma ação que está embutida e responde a um contexto específico de esforço [...]. Eu chamo questões de música ou assuntos de música, importando a filosofia praxial para a Educação Musical, porque esta palavra captura uma ideia chave desta filosofia: que uma compreensão cheia da natureza e do significado da música, envolve mais do que uma compreensão das partes ou das obras da música. Música, totalmente compreendida e totalmente ensinada, envolve processos e produtos (ações e resultados) entrelaçados. "Praxial" significa transmitir a ideia de que a música gira em torno de tipos específicos de fazer (para mim, ouvir é um fazer e um "fazer", no sentido de um processo de construção mental, "fazer música" fala por si mesmo) que são propositadas, contextuais e socialmente incorporadas (Elliott em Elliott org. 2005, p. 14).(Tradução minha).

Como processo de ensino entrelaçados, o praxialismo considera que as ações musicais devem ser acompanhadas de uma escuta crítica e sensível onde o repertório diversificado em estilos musicais diferentes, colabora para o alargamento da compreensão e da vivência em música (Elliott em Elliott org., 2005, p. 8).(Tradução minha).

Um conceito importante desta filosofia é definido pela palavra "multidimensional", que considera a multicamada de compreensão musical, os multifacetados valores musicais de abordagem diversificadas para alcançar esses valores. O autor valoriza na música (de todos os tipos), a variedade de valores expressivos e impressionantes que oportunizam em nós a criação de emoções, de pensamentos e de conhecimentos, desafiando a consciência, a audição e o entendimento musical.

Os estilos musicais diversos, funcionam como elementos culturais unificadores, estabelecendo, definindo, delineando e preservando um senso de comunidade e de auto-identidade dentro de grupos em seus contextos sociais. Ou seja, “induzindo alunos em práticas musicais desconhecidas liga-se os valores centrais da Educação Musical às metas mais amplas da educação humanista” (Elliott, em Elliott org., 2005, p. 10).(Tradução minha).

Nesse sentido, quando se está em contato com músicas de outras culturas, a inclusão de outros conhecimentos representa um abraçar da diferença, onde a harmonia das relações humanas é estabelecida. Conhecer para respeitar e/ou gostar é fundamental.

Quando tratamos da formação de educadores musicais, identificamos que o conceito multidimensional pode estar ligado também a múltiplas formas de ensino - aprendizagem, onde a mente precisa estar constantemente aberta para a construção do próprio conhecimento, sempre em atitude aprendente, pois “educar-se hoje, exige adaptar-se ao cultural, social, laboral e pessoal, considerando o ritmo das mudanças (Tejada, 2002, p. 30).

Para educadores musicais, a atitude aprendente se relaciona também com o conhecimento de diversas abordagens, valores e compreensões musicais, pois ao lado da prática musical, são potências significativas que impulsionam o movimento musical de uma *educação educante*.

Neste momento, para a formação de educadores musicais, se faz necessário considerar a flexibilidade, a experiência, atendendo os novos desafios que se relacionam também com os sujeitos que promovem as ações educativas. Se faz importante considerar a aprendizagem como possibilidade de melhorar as qualificações, as aptidões e os conhecimentos (incluindo o sensível), tão necessários para aprender e educar musicalmente no século XXI. A Filosofia Praxial tem abordado tais direções e por elas estaremos estabelecendo este diálogo.

Deve-se fazer música de todos os tipos - e, claro, o “rico tipo de música” deve ser no centro do currículo musical, pois para se fazer música, o desenvolvimento da criatividade musical se sobrepõe e ampliam o processo de desenvolvimento da música dos alunos. Musicalidade e criatividade, portanto, deveriam ser simultaneamente desenvolvidas nos currículos de música” (Elliott em Elliott org., 2005, p. 7).(Tradução minha).

Na *educação educante*, refletir e abraçar o entendimento musical de um currículo amplo que absorva as necessidades laborais do outro, também se faz importante. Nesse sentido, a direção do conceito se modifica um pouco, pois na *educação educante* acredita-se que não só “o rico tipo de música” deve ser levado em consideração a quem educa.

Uma abordagem crítica quanto ao referencial musical que se utiliza na Educação Musical é importante, sem dúvida, mas também ele não pode ser excludente em demasiado a ponto de desconsiderar totalmente o repertório que não é somente do gosto e da preferência pessoal de quem educa.

A música consumida e vendida pela mídia é grande parte integrante da realidade cultural e musical dos alunos, e que fogem, salvo raríssimas exceções, aos padrões valorativos estabelecidos pelos que ensinam.

Numa atitude inclusiva, o educador deve também saber adotar repertórios diferentes, trabalhar musicalmente e criativamente com eles, possibilitando também a inclusão dos alunos e da escolha do repertório a ser trabalhado. Se faz necessário ter consciência que o gosto musical se relaciona diretamente com a cultura de audiência em que todos (professores

e alunos) estão imersos, e que devido à natureza da música que se absorve, ela se faz relevante a quem se relaciona com ela.

O *encantar* também acontece quando existe uma identificação do sujeito com o que já se gosta, acontecendo também quando um sujeito percebe no outro um conhecimento alargado dessa preferência musical. Portanto, ampliar as convicções do que seja um “rico tipo de música” nos currículos é perguntar também para quem.

A mediação e a interlocução entre os professores e os alunos se faz importante no processo dialógico de respeito aos interesses e aos gostos musicais. É claro que o alargamento desses gostos é perfeitamente possível, pois o conhecimento musical pode ser reestruturado levando em consideração os conteúdos musicais que se quer trabalhar e desenvolver. Por isso, arranjar e improvisar são tarefas importantes neste processo diversificado de abordar o conhecimento musical em repertórios conhecidos, desconhecidos, apreciados ou não apreciados.

Ou seja, ceder e interferir enquanto educador, é saber também aproveitar a musicalidade e a criatividade que podem surgir de materiais mais simples, “menos rico”, mas que com bons arranjos, com boas informações musicais e com boa orientação, podem colaborar para o aumento da eficácia e do encantamento pelo conhecimento musical.

Os educadores precisam aprender a abraçar o aluno também em suas escolhas e preferências sem desvalorizá-las e saber que a partir delas, também se pode aprender a ser um melhor educador

Pode-se por exemplo trabalhar o material “menos rico” deixando-o “mais rico” e desta forma aproveitar, algumas vezes, o repertório que os alunos gostam para motivá-los a praticar musicalmente.

Se faz interessante também estabelecer no diálogo trocas, pois a aprendizagem acontece também com o que é novo, diferente do já conhecido, e portanto, que estimule a ampliação dos conhecimentos já adquiridos. Elliott (2005), esclarece que:

Todos os alunos podem aprender a ser compositores criativos, mas, assim, exige que os professores permitam e encorajem os alunos a tomarem decisões criativas enquanto aprendem a realizar, a conduzir e a ensina-los os vários tipos de conhecimento que precisam para improvisar, compor e organizar música em vários (ou seja, um alcance razoável) de estilos musicais (Elliott, em Elliott org., 2005, p. 7). (Tradução minha).

A citação apresenta uma boa estratégia educativa para educadores musicais, onde a criatividade seja trabalhada como parte permanente das aulas de música. No entanto, a questão da *propriedade* novamente se apresenta como forma de conhecimento para o professor:

Para ensinar a *compor*, a *improvisar* e a organizar a música em vários estilos musicais, se faz necessário saber as competências e as habilidades necessárias para ensiná-las.

Bown (2011), valoriza o processo criativo e esclarece a importância da originalidade do pensamento e da ação como potencialidade transformativa do real. É com criatividade que se vencem os problemas cotidianos, que se descobrem novos caminhos para as ações e que se ampliam as oportunidades para uma vida mais significativa de reconhecimento.

Assim, podemos ver que o artista, o compositor, o arquiteto e o cientista têm, todos, a necessidade de descobrir e criar algo inteiro e completo, belo e harmonioso. Poucos têm a oportunidade de fazê-lo, e um número menor o consegue. Ainda assim, lá no fundo, é o que um grande número de pessoas em todas as esferas da vida buscam quando tentam escapar da monotonia rotineira diária ao se ocupar com vários tipos de entretenimento, atividades que entusiasmam e estimulam, trabalhos novos, entre outros, e é com isso que procuram, sem sucesso, compensar a insatisfação, a limitação e a mecanicidade de sua vida [...]. Portanto, deve ter um considerável grupo de cientistas que eram melhores em matemática e sabiam mais de física do que o próprio Einstein. A diferença é que um dos atributos de Einstein era a originalidade (Bown, 2011, p. 3).

Aquele que é original na criação não trabalha somente em áreas conhecidas, ao contrário, ele investiga, observa e se alimenta da diferença, ampliando sempre os conhecimentos para serem utilizados na prática, oportunizando experiência novas de outras situações do real para conecta-las na sua forma de expressão.

Como músicos-educadores, se faz necessário se consolidar da propriedade da música e entender também a sua natureza, para com elas se amalgamar de tal forma que a criatividade possa surgir desse relacionamento.

A Filosofia Praxial define o significado de música com uma explicação da natureza. Com base neste fundamento Elliott (2015), estabelece duas premissas importantes:

A filosofia prática da Educação Musical se baseia em duas premissas. A primeira é que a natureza da Educação Musical depende da natureza da música. A segunda é que o significado da Educação Musical depende do significado da música na vida humana. Em outras palavras, a maneira mais razoável de explicar a natureza e os valores da Educação Musical é começar com uma explicação da natureza e significado da música. (Elliott, 2015, p. 8). (Tradução minha).

Justamente por levar estas duas premissas em consideração, a *educação educante* argumenta sobre o considerar a prática educativa de empenho, a natureza da música e o significado da música para os estudantes de Licenciatura em Educação Musical, fortalecendo os conhecimentos que possam ser alargados para diversas fronteiras.

O próprio Elliot explica que a natureza da música atesta que nossas crenças socioculturais são determinantes para o nosso modo de produzir música, portanto, são reflexo também dos contextos e dos seus usos.

Para o educador então, se faz necessário uma Educação Musical que também leve em consideração a variedade da natureza e do significado da música em amplos contextos culturais:

As "obras musicais" geralmente resultam das ações das pessoas (por exemplo, artistas executam; improvisadores improvisam, etc.) que vivem em horários e lugares particulares e que fazem produtos musicais ou obras de todos os tipos (por exemplo, composições escritas, músicas improvisadas) em relação a histórias e padrões de prática musical (sejam elas conhecidas dessas histórias em padrões formal ou informal). Em suma, os produtos musicais - performances, improvisações, composições e arranjos - estão enredados e derivam sua natureza e significado de seus contextos de criação e uso. Mesmo os detalhes estruturais dos padrões musicais (melodias, harmonias, etc.) devem seus traços característicos às reflexões dos compositores de música que trabalham em momentos particulares da história de suas culturas musicais. As obras de música são, portanto, construções artístico-culturais, e nossos atos pessoais de escuta musical envolvem processos complexos cognitivo-afetivos de construção que também operam em relação às nossas crenças socioculturais. Consequentemente, ouvir inteligentemente a música de qualquer tipo, envolve e produz diversas dimensões interconectadas de significado: afetivo, interpretativo, estrutural (ou seja, elementos musicais), expressional (ou seja, expressões musicais de emoção), representacional, social, ideológico e/ou de significado pessoal (Elliott, em Elliott org., 2005, p. 8). (Tradução minha).

Enfatizamos que o alargamento dessas questões depende exclusivamente da forma como o educador é formado e de como se auto-educa para trabalhar a diversidade musical na docência. As dimensões intercaladas se realizam pelas adaptações que se formulam com os significados afetivo, interpretativo, estrutural, expressional, e representacional.

Este movimento de conexão, é, portanto, livre de fragmentação. Fragmentar a música é não possibilitar a conexão dos seus engendramentos e dessa fluência no processo educativo de musicalidade.

Apesar do autor dar grande enfoque a escuta como audiência (escuta compreensiva) e de valorizar também ao conhecimento teórico sempre os correlacionam com o fazer musical, considerado -o mais importante e central nos currículos musicais:

Música gravada (por exemplo, CDs e fitas de áudio) e falar sobre música, tem um lugar muito importante no ensino e aprendizagem de música, mas não no lugar central. As palestras sobre música e gravações de música devem ser incluídas nas situações de ensino de música, de tal forma que tecem continuamente dentro e fora dos esforços contínuos de um professor para capacitar os alunos a fazerem música para executar, improvisar, compor, arranjar e reger, com a maior frequência possível – e que devem estar no centro do currículo musical (Elliott, em Elliott org., 2005, p.7). (Tradução minha).

Com Elliott, a importância da prática musical no centro dos currículos evidencia a importância de se aprender a realizar o que se escutar ao ler e ao conhecer teoricamente.

É útil então considerar o significado original da palavra *theoria*, e trazê-la para a concepção da teoria moderna. “*Theoria* tem o mesmo radical do teatro, o verbo que significa ver. Isso sugere que devemos considerar a teoria “uma visão” ou uma forma de “percepção”, não um conhecimento certo e definido sobre a realidade” (Bohm, 2011, p. 82).

O enfoque teórico a partir da sua etimologia, diz a natureza do seu conhecimento e com ele se justifica o porquê este conhecimento carece constantemente de ser ressignificado. O significado de ver é um significado contemplativo, de observação, de assistir, de compreender e até de imaginar. É portanto, uma visão abrangente de um todo, mas se distancia da habilidade aprendente de trato, de realização e de aplicação.

A filosofia praxial, a da prática, advoga a compreensão do ouvir (como escuta compreensiva) e não a do “ouvir” somente, e associa o falar de música e teorizar sobre ela na filosofia. Deixa claro, no entanto, que o ouvir é necessário para o entendimento da obra musical que é também absolutamente fundamental para se desenvolver as práticas de: *executar, improvisar, compor, improvisar e reger* música. (Elliot, 2005, p. 9). (Tradução minha).

Já a teoria, também ganha importância no contexto da aprendizagem musical, mas é entendida como ferramenta para capacitar o aluno a fazer música. Ou seja: Saber como é teoricamente não garante a realização desse saber na prática. Portanto, aprender na prática o saber teórico possibilita ao aluno experimentações significativas que endossam as teóricas.

A teoria praxial que advoga o conhecimento do musicar pelas atividades práticas é a filosofia musical que mais se identifica com os conceitos que advogamos como principal para o fortalecimento das atividades musicais nos cursos universitários de Educação Musical.

O conceito de *flow* (fluxo), está diretamente relacionado aos valores musicais da Filosofia praxial e o adotaremos no intuito de substanciar o encantar como conceito constitutivo da propriedade musical.

Suspeitamos pela observação, que as atividades de *compor, arranjar e improvisar* são menos valorizadas nos cursos de Licenciatura em Educação Musical. Pela análise que realizamos dos *Projetos Políticos Pedagógicos* de alguns curso universitários, na grande maioria deles, não há disciplinas específicas direcionadas as atividades musicais de *compor, arranjar ou improvisar* em Educação Musical. Quando são lecionadas, o que se faz raro, .ficam na superficialidade das outras disciplinas do currículo.

Compor, improvisar e arranjar são cruciais na *educação educante*, porque possibilitam um leque de atividades musicais na docência que promovem diversas inserções musicais criativas. São tomadas de decisões e de escolhas musicais que se relacionam diretamente com o aproveitamento das circunstâncias que ocorrem nas salas de aulas.

Educadores formados com habilidades nestas atividades, melhor conseguirão encontrar soluções para as ações musicais cotidianas, envolvendo os alunos em participações reais com o evento musical de maneira diversificada, criativa e prazerosa.

Enfatizando: Com a valorização do *musicar, (tocar-cantar, reger, compor, arranjar e improvisar)*, o educador amplia as possibilidades dos discursos musicais e coloca em funcionamento além da expressão pessoal uma melhor adequação da necessidade dos alunos aos objetivos das aulas, além de também poder potencializá-los nos alunos de forma a colaborar com a autônoma, com a criatividade e com a expressividade desses estudantes. Swanwick (2003), contribui significativamente para a nossa argumentação:

[...] a composição (invenção) oferece uma grande oportunidade para escolher não somente *como*, mas *o que* cantar ou tocar, e em que ordem temporal. Uma vez que a composição permite mais tomadas de decisão ao participante, proporciona mais abertura para a escolha cultural. A composição é, portanto, uma necessidade educacional, não uma atividade opcional para ser desenvolvida quando o tempo permite. Ela dá ao aluno uma oportunidade para trazer suas próprias ideias à microcultura da sala de aula, fundido a educação com a “música de fora”. Os professores, então, tornam-se conscientes não somente das tendências musicais dos alunos, mas também, até certo ponto, dos mundos social e pessoal. Tanto a composição como a performance, tomadas como atividades educacionais isoladas, nos limitam naquilo que podemos tocar ou cantar. Se a Educação Musical formal existe para contribuir para o discurso musical atual e contextualizado, ela precisa oferecer mais do que isso [...]. Compor, tocar e apreciar: cada atividade tem sua parte a desempenhar. Dessa forma, as diferenças individuais dos alunos podem ser respeitadas [...]. Pois todos nós, finalmente, encontramos nossas formas criativas por meio da variedade do discurso musical (Swanwick, 2003, p. 68).

Encontrar uma forma própria e criativa de expressão é importante na Educação Musical atual. Possibilitá-las nos alunos é mais que necessário, mas potencializá-las no educador musical se faz urgente. Jorgensen (2008), chama atenção para essa questão: “Tal como em algumas normas de conduta pessoal, as regras musicais são dinâmicas e precisam ser cuidadosamente aplicadas de maneiras que respirem e ainda assim sejam confiáveis” (Jorgensen, 2008. p. 92). (Tradução minha).

Então, o domínio dos conteúdos musicais, de materiais, de textura, de melodias, de ritmos, de harmonias, de estruturação simples ou complexas da música, de organização de ideias, de criatividade, de realização e outras competências musicais, precisam ser desenvolvidas de forma confiável.

Os conhecimentos musicais nessas atividades do *musicar* não podem ser simplesmente intuitivos ou ofertados sem consciência do conhecimento específico que cada uma dessas modalidades exigem. Os saberes específicos da música, vão muito além de atividades musicais simples e despretensiosas desvinculadas da prática. Ao contrário, exigem integração do conhecimento teórico com o fazer musical prático consolidando o conhecimento musical de *propriedade*.

As cinco atividades do *musicar*: *tocar/cantar*, *reger*, *compor*, *arranjar* e *improvisar* serão discutidas a partir da importância do que essas ações provocam e solicitam de conhecimento musical.

Saber a importância de cada uma delas para a formação de educadores musicais é também compreender porque se fazem importante em uma Educação Musical que pretende ser musical.

A filosofia praxial devolve a música para ao espaço educativo de maneira prática. O *encantar* e o *musicar* da *propriedade* musical são ligações que conduzem o educador a uma atitude mais prazerosa, mais eficaz e mais consistente no ensinar da música.

Explicitada a importância da educação praxial para o nosso tema e para os educadores musicais e esclarecido a importância do *musicar* para os cursos de Licenciatura, passaremos a exemplificar este *musicar* para demonstrar porque ele pode e deve fazer parte da vida de quem ensina.

Gruhn em Elliott org. 2005, faz interessante correlação quando compara a aquisição da linguagem com a aquisição das atividades de *compor* e *arranjar*.

Em linguagem, "improvisamos" com palavras e pensamentos todos os dias; nós "compomos" nossos textos e discursos. Na música, improvisar e compor são muitas vezes considerados presentes especiais de especialistas. Isto é por causa das tradições, dos mitos e das expectativas da estética ocidental e de uma cultura musical clássica que regula as condições da vida de concertos. A música, neste contexto clássico, funciona como "excepcional" - algo melhor para os especialistas -, ao contrário, a música deve ser acessível a todos os seres humanos. Se você concorda, que, para entender a música, a aprendizagem da música deve ser tão processual quanto o da aprendizagem da fala, e que a aprendizagem musical tem fins e vantagens para a sobrevivência social semelhantes às de outras formas de comunicação humana, então, uma vez que uma competência musical processual básica foi desenvolvida, os professores podem ensinar valores artísticos de forma muito mais profundas e apropriadas (assim como avançamos no desenvolvimento de linguagem para permitir que as crianças leiam, compreendam o que leem, e recitam poesias, analisem romances, falem sobre dramas, e assim por diante) (Gruhn, em Elliott org., 2005, p. 105). (Tradução minha).

A *educação educante* desmistifica os conhecimentos esquematizados e sequenciados no ensino. A previsibilidade dessas sequências de programas especificados, limitam tanto a ação do professor quanto a a aprendizagem dos alunos.

O que se faz importante observar em cada atividade do *musicar* é como podem ser trabalhado de diferentes maneiras para valorizar cada aluno em particular, usando propostas diversificadas que levam em consideração as situações que se apresentam também no contexto geral da sala de aula.

A *educação educante* , considera, tal como mencionada por Gruhn, que a forma de ensinar essa aproximação com o conhecimento experimental nas atividades práticas do *musicar*, devem ser acessíveis, lúdicas, prazerosas e encantantes.

E para finalizar, a Filosofia Praxial se relaciona diretamente com o encanto que se deve possuir pela música para constantemente se mover para novas experiências que se consolidam como conhecimento musical memorável.

O conceito de *Flow* (Fluxo) do psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi, embasa conceitualmente o *encantamento* e com ele iniciamos o próximo tópico.

IV. 4.1. Conceito de *Flow*.

O autor Mihaly Csikszentmihalyi criou o conceito de *flow* (fluxo), como uma das mais importantes categorias que se relacionam com os valores musicais. Para nós, o fluxo de Csikszentmihalyi subsidia a verificação do conceito de encantamento que defendemos para a Educação Musical e por isso, foi utilizado também para averiguar o estado de encantamento ou de desencantamento dos professores pelo curso que lecionam e pela docência. Também o adotamos para averiguar nos alunos que se formaram no ano de 2017 em algumas Universidades Federais brasileiras, o estado de encantamento e desencantamento pelo curso que estão se formando e pela profissão de educador musical.

A qualidade de vida no trabalho e o sentimento de pertencimento que se tem com a atividade laboral é um tema relevante para os dias de hoje, portanto, é também fundamental e de extrema importância para a nossa pesquisa.

Diagnosticar o que nos move para o estado de encantamento é também compreender as razões que nos tira dele. Ter consciência do que nos impulsiona para nos sentirmos bem e felizes com o que realizamos no trabalho é também perceber o que interfere diretamente na nossa forma de perceber e de agir no mundo, buscando uma maior qualidade de vida em todas as instâncias desse viver.

O *Flow* é considerado um tipo de experiência específica que caracteriza sensações cativantes e agradáveis nas pessoas que desenvolvem uma experiência ou uma atividade, apenas para se sentirem bem, mesmo que não tenham nenhuma consequência para elas. (Csikszentmihalyi, 1990).

Para que este estado de *Flow* seja experimentado, os desafios precisam estar combinados com a capacidade de enfrentá-los, fomentando gratificação, o sentimento de domínio e uma maior possibilidade de aprender novas aptidões.

Csikszentmihalyi especifica três situações que atrapalham o estado de *Flow*:

- A primeira situação ocorre quando os desafios das atividades se apresentam superior a capacidade do indivíduo, provocando mais frustração do que *Flow*.
- A segunda situação se apresenta quando as atividades não desafiam as capacidades do indivíduo, desencadeando o tédio.
- E a terceira situação se apresenta quando os desafios e as aptidões estão equilibrados, mas não excedem um determinado nível de dificuldade e complexidade, desencadeando uma apatia (Csikszentmihalyi, 1990).

Então, o *Flow* como conceito em um contexto de trabalho, é entendido como uma experiência de curta duração, onde no ápice do trabalho acontece uma absorção, um prazer com a atividade que se está se realizando e por uma motivação intrínseca a ação do trabalho.

A absorção refere-se a um estado de concentração total, onde os trabalhadores estão totalmente dedicados ao seu trabalho esquecendo-se de tudo à sua volta (Csikszentmihalyi, 1990) (Tradução nossa).

O prazer no trabalho é o resultado das avaliações cognitivas e afetivas da experiência de *Flow*, quando as pessoas gostam do seu trabalho e sentem-se felizes com a sua qualidade de vida (Diener, 2000) (Tradução minha).

A motivação intrínseca no trabalho, indica um desejo de realizar uma atividade relacionada com um trabalho certo, por essa atividade ser recompensadora por si mesma, despertando prazer e satisfação na sua realização.

Para Csikszentmihalyi (2004), a função do trabalho é experienciado por cada sujeito de forma diferente e pode ser compreendida como harmonizadora da identidade, podendo ser para alguns apenas um meio de sobrevivência, e para outros, realização onde decidiram trabalhar mesmo que não dependessem do salário para sobreviver.

Se faz interessante perceber, que a experiência do *Flow* no trabalho depende também do desafio, de oportunidades para aprender, do apoio recebido, da interação, da utilização ao máximo da capacidade pessoal e da contribuição para o bem coletivo. Caso estas condições não se apresentem, o trabalho será fonte de alienação e de conformismo.

Segundo Csikszentmihalyi (2004), existem três situações determinantes que interferem diretamente na motivação do trabalhador em relação ao trabalho:

- Dependerá das condições do local de trabalho;
- Refere-se aos valores que o trabalho representa para a sociedade;
- Refere-se ao juízo do trabalhador sobre a contribuição do seu trabalho independentemente do que as outras pessoas pensem ou avaliem sobre ele.

Então, o *Flow* acontece quando os indivíduos sentem que existe um equilíbrio entre o desafio de uma situação e as suas próprias capacidades para lidar com esse desafio. Quando esse equilíbrio é alcançado, os indivíduos experimentam uma ou várias características de *Flow* que podem ser descritas como a perda de noção de tempo, elevados níveis de concentração, clareza nas metas etc., ou seja, sendo intensamente gratificantes, onde os indivíduos se sintam fortemente envolvidos nas atividades, estendendo as suas capacidades até altos níveis e que lhe proporcionem a realização de tarefas desafiadoras, acarretando benefícios para os indivíduos (humor positivo, elevados níveis de satisfação, altos níveis de auto-eficiência e autoestima elevada) (Ceja & Navarro, 2011).

As características psicológicas também são preponderantes para o estado de *Flow*: Por exemplo, a crença de que se possui as capacidades necessárias para um bom desempenho, a sensação de controle e de domínio sobre a tarefa, o envolvimento e o relacionamento com a tarefa, a clareza nos seus propósitos e uma sensação de prazer (*encantamento*) (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988).

Em contrapartida, quando os indivíduos sentem a sua incapacidade perante os desafios, podem experienciar tédio, ansiedade ou apatia (Csikszentmihalyi, 1990). (*Desencantamento*).

Considerado bem-estar no contexto de trabalho, o *Flow* se assemelha muito ao conceito de *encantamento*, pois esse se refere diretamente as situações que contribuem para que as pessoas tenham estados mentais positivos e que mantenham este estado gratificante frente as atividades que se pretende conhecer ou realizar no trabalho, na profissão ou na vida e que se associam a disposição e ao bem-estar em geral os impulsionando para a realização dessas tarefas.

IV.4.2. *Flow* como Encantamento.

Utilizamos o conceito *Flow* no encantamento, para verificar o estado que promove o encontro com a raiz da felicidade, mesmo quando nos deparamos com situações críticas ou de sofrimento. Ou seja, o *Flow* é o que faz as pessoas viverem suas vidas dando significado e valor a elas de maneira especialmente positiva.

Csikszentmihalyi esclarece essa sensação como uma experiência de fluidez quando as pessoas desenvolvem alguma atividade que lhes dão prazer, satisfação, que executam com maestria, que se sentem imersos nela, se sentem criativos, produtivos, desafiados ou até mesmo em êxtase. Este estado de imersão e de concentração, faz com que o tempo cronológico perca a sua medida, e por isso, o tempo passa rápido em estado de *Flow*.

Nesta tese, descrevemos este estado como *encantamento* onde o momento de uma experiência intensa, transforma a realidade onde nos encontramos ,em uma nova realidade, nos transportando para outro tempo sem medida, o tempo kairótico, que é tempo da criação, do maravilhamento e do tempo artístico.

Então, estamos em *encantamento*, quando nos encontramos em unidade com o que estamos realizando, quando estamos encantados pelo momento exercendo a nossa propriedade musical.

Este estado *encantante* que provoca sensações agradáveis de arrebatamento, de atração, de fascinação e de sedução, movendo as pessoas para uma outra realidade, onde o momento certo e oportuno se faz único para se realizar uma determinada tarefa ou para se mover por esta vontade de conhecer melhor e se apropriar pelo que se *encantou*.

Na música o *encantamento* é provocado pelo que dela é musical. Por isso, ficamos maravilhados e imersos em concentração quando estamos assistindo ou realizando um concerto, quando estamos ouvindo um grande artista, quando estamos em conexão com uma canção ou quando estamos aprendendo e ensinando algo que muito amamos. São esses estados que provocam as escolhas pela profissão de músico e de educador, onde o encontro com o que é musical se externar no mundo.

Sobre o *flow*, a filosofia praxial considera que:

A música e a Educação Musical têm muitos valores. Uma das mais importantes categorias de valores musicais é criada (como sugere o psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi) quando existe um equilíbrio ou uma correspondência entre a nossa musicalidade (por mais ingênua ou avançada) e a ampla gama de desafios cognitivo-afetivos envolvidos na escuta ou no fazer música (como artistas, improvisadores, compositores, arranjadores ou regentes). Quando nossos níveis musicais combinam os níveis de desafio das peças com as quais interagimos, alcançamos os valores centrais de música e da audição: a saber, a diversão musical (ou "fluxo"), o auto crescimento, o autoconhecimento (ou conhecimento construtivo), e (através de envolvimento contínuo com música ao longo do tempo) a autoestima (Elliott, 2015, p. 9). (Tradução minha).

Os valores centrais da música se estabelecem pela forma de relacionamento e de conexão que interagimos com uma experiência prazerosa. O *Flow* com sua força de deslocamento, possibilita novas descobertas de si, do outro e da vida, seja ela laboral ou diletante, pessoal ou compartilhada, ensinada ou aprendida.

Professores de música influenciam através de suas ações seus alunos. Se estão em *Flow*, em encantamento, inspiram e provocam estados parecidos com os seus. Se estão em desencantamento desmotivam e afastam os alunos de uma possibilidade construtiva de novas experiências cognitivas, afetivas e memoriais. Portanto, mover-se na profissão para o *encantamento* e para o reencantamento, se faz importante. As potencialidades de cada um devem ser sempre estimuladas para que o prazer na ação de fluir não escape do momento educativo.

Como então provocar esse fluxo nos cursos universitários de Educação Musical?

Somente seria possível através das modificações curriculares. São os currículos que reúnem, estruturam e definem os conteúdos dos cursos a que se destinam. Enquanto esses currículos forem áridos, frios e descontextualizados das experiências prazerosas, as práticas musicais perderão espaços na aquisição do conhecimento.

Já discutimos anteriormente, a questão dos currículos estarem permeados de visões particulares e singulares na Educação Musical, que muitas vezes não consideram a necessidade de formação que atenda a realidade profissional e de expectativa dos alunos. Para serem autônomos e criativos no enfrentamento das diversidades e dos problemas cotidianos da profissionalização, os alunos precisam de currículos mais sensíveis que possibilitem

reformulações significativas para a vida. Ensinar a sensibilidade, a afetividade, o prazer e a relação com a forma de se adquirir conhecimento para atuar profissionalmente, se faz urgente.

O currículo praxial envolve os alunos em ações musicais, transações e interações com aproximações de culturas musicais. Considera que as ações devem estar pautadas em atividades musicais que valorizem o *executar, o improvisar, o compor, o reger e o arranjar*. Sugere que o professor deve ensinar seus alunos a serem compositores criativos e ainda enfatiza uma escuta intensa de diversos estilos musicais, para que se alargue e a compreensão musical. (Elliott, 1995, pp. 6-7). (Tradução minha).

No percurso de uma *educação educante*, é de suma importância a participação conjunta de todos os sujeitos do processo educativo para nortear as discussões sobre currículo. Se faz necessário identificar as necessidades e as expectativas de todos, para que a aprendizagem tenha relação com o-ser-no-mundo dos sujeitos. Se faz necessário ainda, permear o currículo de conhecimentos musicais que se aproximem das situações reais da vida, sendo o próprio currículo o reflexo dessas possibilidades artísticas.

Tal como Reimer (1970) entende a filosofia, a *educação educante* entende os currículos: “Uma filosofia deve ser concebida como sendo de um tempo e deve também reconhecer o fato de que ele só pode fornecer um ponto de partida para os praticantes daquele tempo” (Reimer, 1970, p. 2). (Tradução nossa).

Então, para o entendimento do currículo, a *educação educante* considera que este deve ser mutante, levando sempre em consideração os praticantes e a diversidade do ensino e da vida no tempo histórico em que está inserido (Reimer, B. 1970).

Sobre a interação de educadores e alunos, chamamos a atenção para um ponto crucial: O auto-crescimento e o gozo educativo:

A filosofia praxial se concentra em alcançar o auto-crescimento e o gozo musical nas ações pensadas de ouvir e de fazer música. Os professores e os alunos devem trabalhar juntos para enfrentarem os desafios musicais envolvidos em projetos musicais realistas através da criação de música reflexiva. Cada trabalho musical que os alunos estão aprendendo a interpretar e executar (e improvisar, compor, arranjar e assim por diante) deve ser abordado como um curso completo (Elliott, em Elliott org., 2005, p. 12). (Tradução minha).

A citação reafirma a necessidade de que as atividades do musicar devam ganhar espaço estruturantes como cursos completos nos currículos. Hoje, esses espaços são periféricos e secundários.

Elliott defende que a escuta (compreensiva) e os produtos musicais associados, interligam os elementos musicais e desafiam os poderes da consciência no que tangem a atenção, a cognição, a intenção e a memória em diversos níveis, produzindo emoções e sensações.

Sobre o conhecimento musical, a filosofia praxial embora considere que o conhecimento verbal, contribua de forma importante para o desenvolvimento da musicalidade, ele é considerado secundário ao conhecimento processual em Educação Musical (Elliott, em Elliott org., 2005, p. 10). (Tradução minha).

A *educação educante*, defende que para à formação docente, o equilibrado dos conhecimentos teóricos e práticos são fundamentais, onde ambos se re-signifiquem constantemente, mas também considera que a musicalidade deva fazer parte das duas abordagens nos currículos.

“A musicalidade não é apenas uma forma rica de pensar e saber, é uma fonte única de um dos mais importantes tipos de conhecimento que os seres humanos podem alcançar autoconhecimento” (Elliott, em Elliott org., 2005, p. 9). (Tradução minha).

Colaborando com essa ideia, trouxemos outros autores que versam sobre a musicalidade e que a definem como fundamental para a permanência e persistência da música na educação para se estar em estado de encantamento.

Para Nascimento (2010), musicalidade é a abertura e a ação para a novidade, ou seja, para o extraordinário que faz vibrar o real:

A abertura é o que concede o livre jogo do encontro, e a própria ação de abrir-se, cujo movimento faz surgir um campo de possibilidades sempre novas. Ela é a instauração da ação mágica que nos faz vibrar e recuperar a medida do nosso habitar: a musicalidade. No limiar da abertura, vivemos musicalmente na travessia e participamos da parte vibrante-musical do real. Na travessia, somos o sentido do passo; somos o sentido da aventura. Esse é o sentido do inesperado, do extraordinário (Nascimento, em Terceira Margem, 2010, p. 81).

Com Nascimento (2010), se estabelece na *educação educante* a relação de musicalidade com a questão da *propriedade* que contém o *encantamento e o musicar*. Na

primeira associação, a propriedade é o habitar profundo da música, sendo a morada da musicalidade em nós.

Na segunda associação, encantar é a ação mágica que traz a vibração e a recuperação da vontade de propriedade.

E na terceira associação, o musicar é a condição de pertencimento que favorece a travessia do não vibrante para o caminho essencialmente vibrante do real, se tornando núcleo das ações musicais de musicalidade.

Para Jardim (1997), “o que na música é música, é musicalidade”:

O que na música é música, a musicalidade, é, ou melhor, pode ser, mesmo hoje, na vigência de uma modernidade esquecida de si mesma, a melhor realização do resgate de uma modalidade de dicção que em se dizendo, realiza, concretiza. Assim, ela talvez seja a melhor realização de um logos, da vigência e do vigor de recolhimento capaz de dimensionar e desencadear realidade (Jardim, 1997, p. 285).

Na visão de Jardim (1997), a musicalidade não se apresenta diferente do que é a música. A musicalidade traz a dimensão poética na sua vigência do seu vigor de concretar, que dimensiona e desencadeia a realidade. Na música, a realidade só pode ser concretada na realização.

Leão (1991), estabelece a mesma relação dos dois autores anteriores ao falar de musicalidade:

A música é que é a musa de todas as musas. Por isso as artes são todas musicais e são arte na medida de sua musicalidade. Pois na música se dá o mais alto grau de realização de qualquer real. Questionando em tudo a realidade de todos os empenhos e desempenhos [...] (Leão, 1991, p. 43).

Os autores citados, sinalizam que o que é importante ensinar de música é a sua musicalidade. E a musicalidade reside no *musicar*. O educador então, precisa estar abastecido do *musicar* para ensinar musicalmente.

Como então promover isso nos cursos de Licenciatura?

A filosofia praxial preconiza que os cursos de Licenciatura devem formar educadores musicais que sejam artistas professores que consigam produzir excelentes e diversos materiais musicais sendo também exemplos vivos para os alunos (Elliott, 1995, p. 11). (Tradução minha).

Aqui está uma questão importante: O conceito de artista professores é fundamental na *educação educante*. É a arte musical que deve mover o educador para a educação na sua especificidade musical, por isso, a *educação educante* abraça o termo como extremamente apropriado para esclarecer o que é realmente fundamental na música.

Artista professor, é em resumo, não se distanciar da sua arte *encantante* para ensinar, perfazendo com ela todo o seu percurso docente de musicalidade, ou seja, ensinando o que da música a faz musical.

Quando isso acontece, o estado de *Flow* se presentifica na profissão e o prazer de amar o que se ensina move o educador e o aluno para escolhas que dão sentido ao ser-sendo-dos-sujeitos. O prazer que se deseja despertar no aluno pelo que se ensina, vem primeiramente do prazer que o docente sente com o que ensina.

E para finalizar este tópico, justificamos a importância da música de maneira prática na formação de educadores musicais como uma importante decisão a ser tomada pelos cursos de Educação Musical, considerando a Filosofia Praxial e o *Flow* como experiências positivas de caminhos trilhados que possibilitaram para uma educação que primeiramente considera a música em primeira instância como núcleo de todo processo educativo.

Que o *musicar* e o *encantamento* se presentifiquem na propriedade de quem educa para assim possibilitar uma *educação educante*, carregada de significados para o ser-sendo-na vida de quem aprende.

IV.4.3. A importância do *Tocar/ Cantar* para Educadores Musicais.

A performance musical é um evento comunicativo em que o intérprete se faz mediador entre o compositor e o público.

Para Bakhtin (1992), o significado performativo depende dos contextos dos participantes. Ele destaca que todas as criações artísticas, verbais e não verbais, fazem parte do entendimento das obras de temática similares do presente, do passado e do futuro e de um diálogo entre os intervenientes do evento.

Os músicos-educadores, pelo domínio do instrumento/canto interpretam músicas em sala de aula, difundindo as diversas manifestações da criação artística do repertório musical, bem como utilizam também essa forma de expressão pessoal (incluindo a dos alunos) para

valorizar as diversas manifestações culturais. Eles criam conexões relevantes com a música e as transmitem. Essas conexões são o que ligam as pessoas as experiências musicais.

Booth (2009), dá um exemplo:

Por exemplo, imagine três pessoas sentadas uma ao lado da outra para ouvirem um quarteto de cordas de Beethoven. Um está tendo uma experiência artística transformadora de vida ao entrar nesse mundo musical, ampliando sua compreensão do que o coração e o espírito humanos podem conter e as profundidades para as quais tal conhecimento pode ser expresso. A outra, tem uma noite muito divertida, apreciando a beleza da música, admirando a forma como se trabalha em conjunto, adiando para pensar sobre alguns problemas no trabalho, mas voltando para relaxar na beleza da ocasião. O próximo cara, foi arrastado por sua esposa, odeia o evento e não está aproveitando nada da música. A mesma oferta musical se torna uma obra de arte, um entretenimento ou uma provação com base na capacidade do indivíduo para criar conexões pessoalmente relevantes com a música (Booth, 2009, p. 5). (Tradução minha).

Para se ter conexões interessantes, se faz importante estar em identificação com o acontecimento, e mais do que isso, se faz importante que a atividade educativa de performance desperte o interesse dos ouvintes. As pessoas constroem as suas conexões a partir de suas experiências vividas e quando elas são significativas, se tornam transformadoras.

Os músicos-educadores com uma boa performance, possibilitam a aproximação do ouvinte com o evento musical de forma provocativa e envolvente. Essa provocação pode despertar a vontade de uma experimentação mais consistente com a música. Smal (1998), explica este relacionamento:

Quando realizamos, trazemos à existência enquanto dura a performance, um conjunto de relacionamentos entre os sons e entre os participantes, esse modelo de relacionamentos ideais como imaginamos e para que possamos aprender sobre eles experimentando-os. [...] na exploração, aprendemos dos sons e uns dos outros a natureza dos relacionamentos, ao afirmar que nos ensinamos uns aos outros sobre os relacionamentos; e em comemoração, reunimos o ensino e a aprendizagem em um ato de solidariedade social (Small, 1998, p. 218). (Tradução minha).

O ato de solidariedade descrito por Small é também o ato de solidariedade que os ambientes escolares necessitam. O músico-educador traz a existência da música para o ensino também através da performance, e desta forma, possibilita que as conexões musicais sejam fortalecidas nesta audiência comemorativa de forma mais intensa e participativa. Assistir,

ouvir, apreciar e experimentar uma performance podendo interagir com ela, é se aproximar da música de maneira íntima, onde os sons estimulam o aprendizado de uns com os outros.

Hentschke (1997), revela que o comportamento do fazer musical constitui os indicadores primordiais da representação mental da música (Hentschke, 1997, p. 33).

Na performance, está em jogo um corpo de experiências multissensoriais de habilidade auditivas, motoras, cenestésicas e cognitivas que medeiam os aspectos físico-mecânicos, artísticos-técnicos e emocionais pelos domínios: dos materiais, dos gestos, da técnica, da fluência, da memória, das emoções e da consistência musical, entre outros.

Estes domínios, afirmam a expressividade e a musicalidade do executante que estimula, a partir das intensidades de suas escolhas pessoais, os ouvintes. Na verdade, a performance é um verdadeiro testemunho da musicalidade, sendo uma declaração apaixonada do *encanto* que se festeja entre artista, obra e público.

Orientar a performance na sala de aula é fazer surgir um desenvolvimento musical experiencial válido para todos os envolvidos. É fazer aparecer as conexões que estimulam as expressividades e as emoções, que são essenciais para as interações pessoais e sociais.

A *educação educante*, considera a atividade de performance como uma atividade coringa, pois ela possibilita que a maioria das atividades do *musicar* sejam realizadas.

Sobre o *canto*, o educador que tem a propriedade desta habilidade musical, ou seja, conhecimento, experiência e capacidade encantante para desenvolver esta atividade, pode orientar mais cuidadosamente seus alunos para a emissão vocal correta e afinada. O *canto* trabalha a dicção, a respiração, a extensão vocal, várias e diferentes línguas, a emissão, a projeção vocal, o corpo, a memória, a leitura e várias outras conexões musicais que ampliam significativamente a cultura musical e a expressão individual e /ou coletiva dos alunos.

Cantar e ensinar o canto é tarefa fundamental na Educação Musical para que também outras atividades musicais aconteçam com *propriedade*, já que com o *canto* emitimos os sons que desejamos executar trabalhando a interpretação que desejamos construir. Ferreira (2007) amplia esse conhecimento:

Ferreira (2007) investigou os aspectos indicativos da influência da performance vocal no desenvolvimento das funções cognitivas e comunicativas da linguagem oral da criança. A autora discorre sobre o desempenho e domínio da voz na emissão sonora, no que diz respeito ao seu uso correto, saudável, estético e musical, seja na voz falada ou cantada, envolvendo aspectos técnicos, expressivos e cognitivos. Outro ponto relevante é a escolha do repertório e sua prática, conforme certos requisitos de performance vocal, que podem colaborar ou influenciar no desenvolvimento da linguagem. Ao confirmar essa hipótese, a autora coloca o canto no mesmo nível de importância da fala para a educação infantil. (Mateiro & Souza, 2013, p. 208).

Esta atividade musical é muito utilizada na sala de aula e ainda possibilita outras atividades na profissão tais como: a condução de apresentações em recitais, realizando gravações e apresentações corais. Pode-se ensinar solistas ou grupos vocais de todas as formações, quer seja de natureza popular, folclórica ou erudita e ainda pode-se exercitar operetas, musicais e realizar trabalhos voltados para a criação original de peças.

Autoras como: (Fucks, 1993);(Souza, 1991); (Fucci-Amato, 2012); (Pinto, 1988); (Guimarães, 1999); (Specht, 2007); (Macedo, 2008);(Souza, 1992); (Félix, 1997); (Iwamoto, 2010); (Pinto, 1988); (Souza, Et Al., 2002) e (Bellochio, 2000) podem orientar leituras relevantes sobre o *canto* para educadores que desejem conhecer um pouco mais dessa atividade musical.

O ideal, é que todas atividades do *musicar* fossem desenvolvidas concomitante nas Licenciaturas, permeando todo o currículo e não como atividades isoladas ou pontuais de algumas disciplinas. Associadas, as atividades do *musicar* constroem um cabedal de potencialidades musicais para o exercício da docência de forma mais completa e mais contextualizada com o que a profissão de educador necessita e exige na atualidade.

IV. 4.4. A importância do *Reger* para Educadores Musicais.

A atividade de regência, na compreensão geral do termo e na educação que não é musical, é uma competência professoral. Todos os educadores exercem essa função quando estão em docência, já que são os orientadores na sala de aula de grupos de alunos e regem as dinâmicas da atividade no ensino. *Reger*, então, significa conduzir, administrar e ensinar.

Em música, a *regência* se relaciona ao conduzir e ao ensinar um grupo musical, de uma orquestra, de uma banda, de um coro ou outros grupos musicais.

Na formação do regente é importante que sejam identificadas e trabalhadas as diversas competências relacionadas à prática da regência. Para Östergren (2000) o regente deve ter liderança, conhecimento técnico e musical. Rudolf (1950) entende que o regente deve ser um músico treinado, além de saber como trabalhar em grupo com pessoas. Green (1987) destaca o conhecimento da teoria, harmonia, contraponto, análise e história da música. A regência envolve naturalmente o ensaio. Price e Byo (2002) comentam que há aqueles que entendem reger e ensaiar como “atos completamente separados, sendo a regência um ato físico não verbal, e o ensaio sendo a preparação para a performance musical (p. 335-336). Para aqueles autores, “regere e ensaiar estão diretamente relacionados ... são complementares” (p. 336). E continuam sua argumentação em torno do tema considerando que “tudo o que está envolvido em ensaiar e reger pode ser caracterizado através de um paradigma de ensino” (p. 336). Green (1987) também estabelece uma relação clara entre a regência e a atividade de ensino, afirmando que “nenhum regente pode se dissociar completamente dos aspectos de ensino de sua atividade” (p. 2). Para a mesma autora, saber ensinar é uma qualidade valiosa que traz muitos benefícios para a regência. Concordando que a regência e o ensaio envolvem ações didático-pedagógicas, evidencia-se uma relação clara entre a atividade de ensino e a atividade da regência, aproximando o regente do professor (Figueiredo, 1990). Nesta perspectiva a regência nos cursos de licenciatura pode oferecer mais uma ferramenta para o estudante de música, funcionando como mais um instrumento a serviço da Educação Musical. (Figueiredo, 2006, p.886).

Na citação a pequena revisão da literatura colabora para o entendimento da importância da *regência* para a condução das atividades musicais do educador musical para a sala de aula.

As tarefas do *regente*, então, requer que o educador conheça profundamente o assunto a qual conduzirá e também conheça técnicas de ensaio além de saber orientar corretamente seus alunos para o desempenho musical em grupo. Significa que o regente trabalhe com partes separadas da obra para depois ajuntá-las onde a unidade deverá se apresentar.

Essas competências ainda requer do *regente*, por exemplo, que ele saiba liderar e que seja respeitado pela sua *propriedade* musical, que saiba realizar estudos musicais dirigidos, trabalhar em equipe, realizar exercícios de aquecimentos, de respiração, de junção, de interpretação e que saiba orientar performances de vários instrumentos e/ou de vozes.

Exige ainda que o regente saiba ler grade instrumental e/ou vocal com eficiência e precisão, para traduzi-la em gestos condutores aos executantes e trazer o entendimento do que é necessário realizar e interpretar da música para que o resultado final seja fluente, claro, musical e fiel ao texto.

Nas atribuições do regente, ainda estão inseridas a escolha do repertório, a solução e a decisão de problema de qualquer situação musical, seja técnica ou interpretativa. Ainda deve zelar pela guarda, limpeza e manutenção dos instrumentos musicais e de materiais bem como

do local de trabalho. Requer que ele entenda de psicologia de grupo, de dinâmica de grupo, de técnica gestual e de saber comunica-las

É ele o responsável pela seleção do grupo, pela escolha de solistas, pela programação da temporada e pelo calendário artístico e de ensaios. Também deve manter a unidade do grupo, motivando-o sempre. Precisa saber de música amplamente, ou seja, além dos conhecimentos técnicos e musicais, ter conhecimentos de contextos históricos (obras e compositores), e de técnicas específicas de regências, já que cada grupo de acordo com a formação, requer uma diferente habilidade de condução.

Para a *regência* coral, podemos somar as habilidades acima, outras como por exemplo:, a classificação vocal, as técnicas de impostação, as dicas de ressonância, de projeção da voz, de relaxamento, de articulação sonora, de textos e de pronúncias em diferentes línguas, de afinação, de respiração, de timbres, de postura corporal, de montagem cênica, de equilíbrio sonoro, de acústica e etc.

Para a *regência* de grupos musicais em diversas formações, de orquestras e/ou de banda, o regente precisa saber, além dos já mencionados, a afinação de todos os instrumentos, a classificação de cada naipe (orquestra, banda etc), ou a extensão das vozes quando envolve canto ou coro.

Para a *educação educante*, a *regência* trabalha a propriedade da música em muitos níveis diferentes. Para qualquer atividade que se realize no ambiente profissional, o educador tem que saber esses princípios, já que ele é o *regente* de todas as atividades musicais na sala de aula sendo também o responsável pelas apresentações musicais no espaço escolar.

Além disso, a formação universitária enriquecida com a *regência*, traz segurança também para a regência geral da sala de aula.

IV. 4.5. A importância do *Compor* para Educadores Musicais.

A *composição* é a base da execução musical. O compositor cria a obra e o intérprete recria a obra artisticamente através da sua interpretação. Se ainda consideramos que o ouvinte também recria a obra quando a escuta e dá significado a ela, teríamos supostamente três criações artísticas a partir de uma composição.

Compor é transcrever as ideias musicais para a partitura, quer esteja ela no estilo erudito ou popular. Se faz necessário para o compositor ter um conhecimento aprofundado dos instrumentos e ter desenvoltura em pelo menos um deles que o substancie a experimentação do que deseja comunicar.

Na atividade de *compor*, se faz necessário conhecer amplamente a teoria e as formas musicais e ainda fazer uma correlação com a variedade dos estilos para definir a composição.

O conhecimento dos instrumentos abrange ainda as tessituras e a emissão sonora. No entanto, existem algumas alternativas para compositores que não possuem conhecimento teórico.

Eles decoram e gravam suas obras para que outros a escrevam ou usam recursos tecnológico como programas específicos para composição que convertem automaticamente o som executado em partitura. O instrumento midi⁹⁴ é apenas um exemplo. De qualquer forma, conhecer todas essas tecnologias e saber utilizá-las, não exime o compositor de conhecer bem o ofício.

A democratização da composição baseada na tecnologia do nosso tempo abre possibilidades para muitas pessoas serem compositores, artistas e ouvintes. Na Educação Musical, existe soft ware para promover a composição [...] é útil quando permite que os alunos se desenvolvam genuinamente como compositores; no entanto, o preenchimento das linguagens ou as abordagens de criação por composição podem ser miseráveis, uma vez que podem restringir o desenvolvimento da expressão individual. Assim, dadas as atuais possibilidades tecnológicas e o potencial de uso indevido, os professores de música precisam estar diretamente envolvidos na vanguarda das tecnologias em desenvolvimento que promovem o pensamento e a prática da composição (Jorgensen, 2008, pp 72-73). (Tradução minha).

Jorgensen (2008), é bastante contundente ao afirmar que embora os compositores tenham desviado a atenção somente para a produção de criação, ainda não perceberam a necessidade e a importância de se dedicarem também a elaboração sistematizada da instrução para que mais educadores e alunos aprendam a *composição* (Jorgensen, 2008, p. 166). (Tradução minha). A autora também argumenta porque a composição é desvalorizada na Educação Musical:

⁹⁴ Musical instruments digital interface – Interface digital para instrumentos musicais, que conectam o teclado ao computador pessoal oferecendo recursos que vão desde gravação de músicas, edição de partituras, até remodelação total dos timbres. Informação disponível em <https://www.timbres.com.br/blog/o-que-e-midi-como-usar-suas-funcoes/> Acesso em janeiro de 2018.

[...] compor na perspectiva de professor, requer foco no ato de compor e seu relacionamento para tocar e ouvir e as formas em que a composição pode ser promovida através da Educação Musical, desde os níveis elementares até os níveis avançados de instrução. A composição é um dos aspectos menos enfatizados da instrução musical na educação geral (Jorgensen, 2008, p. 161). (Tradução minha).

A Jorgensen ainda apresenta os motivos do esvaziamento das atividades criativas (*compor, arranjar e improvisar*) nos cursos, pois para realizá-las e ensiná-las, é exigido que o professor seja músico.

Além da modesta preparação teórica para os professores de música com a sorte de estudarem em programas musicalmente rigorosos, há outra realidade, a saber, a falta de musculatura e da musicalidade suficientes entre os professores de música. A dificuldade de compor, arranjar e improvisar, exige que os professores sejam músicos para ajudarem os alunos a comporem (idem, p. 163). (Tradução minha).

A crítica que a autora faz é bastante pertinente e é o que também diagnosticamos nos cursos de Licenciatura no Brasil. Educadores musicais, com raríssimas exceções, não são músicos na totalidade que o termo abarca. Esta crítica não se refere a todas as atividades do *musicar*. Por exemplo: Embora os licenciandos afirmem terem consolidado a *propriedade* de performance (*tocar/cantar*) nos cursos universitários, eu, como professora de educadores musicais, percebo que as atuações da maioria dos licenciandos nos campos de estágio, não demonstram que esta atividade seja de *propriedade*, desenvolvida com domínio e com segurança. Ao contrário, percebe-se um nível básico e elementar dessa prática na atuação docente dos alunos, embora esta seja a atividade que mais é de propriedade nos professores

Então o que está acontecendo com a qualidade dos cursos universitários?

A musicalidade ainda é outra questão grave. Ao ministrarem as aulas de exercício docente nos estágios, percebe-se muito claramente que a musicalidade não é enfatizada e nem observada nos alunos da escola regular de ensino. Logo, são fatores que dificultam o entendimento dos licenciandos para a importância de *compor*, de *reger*, de *arranjar* e de *improvisar* para ensinar, consideradas por eles como não tão necessárias a profissionalização, como demonstraremos no capítulo seguinte com a pesquisa que realizamos.

A *educação educante* propõe que a atividade de *composição* é extremamente importante para os cursos universitários. Os cursos devem ser preparados para ofertarem embasamento claro das regras da *composição* e da sua importância para a docência.

Só com *propriedade* dessa atividade de *compor* é que educadores musicais conseguirão adquirir know-how para implementá-la na docência de forma consistente e produtiva, possibilitando o surgimento da auto-expressão criativa quer seja de si ou nos alunos.

Compositores e *arranjadores* podem atuar na sala de aula de diferentes maneiras e citaremos algumas delas: gravando as ideias dos alunos e reorganizando-as para o reconhecimento delas do discursos musical escrito ou para serem novamente executadas pelos alunos, valorizando a criação dos mesmos. Essa atividade se aproxima de tendências atuais onde os alunos já estão imersos no cotidiano extra-escolar, como por exemplo: criando trilhas sonoras de filmes e de animações. Também é possível cria trilhas sonoras para peças teatrais, para musicais, para websites, fazendo jingles, para games (jogos eletrônicos) e montar grupos instrumentais para a execução de tudo isso, entre outras atividades.

E para terminar, Schefer (1992) esclarece a importância da *composição* na Educação Musical chamando a atenção para os procedimentos de ensino/aprendizagem que estimulem os aspectos criativos nos alunos:

A aplicação de procedimentos que estimulem a criatividade gera assim, outra concepção pedagógica que vem suprir esta lacuna criativa presente na abordagem do ensino musical ainda nos dias de hoje, lacuna esta que não somente impede de fazer emergir muitos criadores em potencial, mas denota, também, a falta de conhecimento, por parte de professores e escolas, da importância do trabalho de composição, deixando de atribuir um justo valor aos compositores e às suas criações, o que acarreta uma educação parcial, limitada, que deixa de atentar para a importância de se encorajar o desenvolvimento do pensamento e da atitude criativas. Torna-se evidente então, que o modo de reverter esse quadro é conceber o processo educacional a partir de um ângulo diverso, criando procedimentos de ensino/aprendizagem que não apenas levem em conta os aspectos criativos, utilizando-os como meio de educação sonora (Schafer, 1992).

IV. 4.6.. A importância de *Arranjar* para Educadores Musicais.

A atividade de *arranjar* é semelhante a atividade descrita da composição, pois o educador tem tempo de experimentar e de avaliar o som e escolher a melhor maneira de fazê-lo soar no *arranjo*, modificando a ideia musical quando achar conveniente para o que melhor

deseje comunicar. Requer propriedade das técnicas e das tessituras das vozes e dos instrumentos, além de conhecimento *composicional*.

A *educação educante* considera que o educador deva aprender a desenvolver várias formas musicais de ensinar de diferentes maneiras. Para que isso aconteça, nos cursos precisa-se ensinar este entendimento, ampliando a abordagem de conteúdos e utilizando estas atividades musicais na nossa forma de ensinar a docência.

As vivências dos educadores, provavelmente serão reproduzidas em suas *regências*, assim como a dos professores que também o fazem. Cursos endurecidos, produzem docentes endurecidos. Se os conteúdos são padronizados com abordagens e avaliações descontextualizadas, sempre sedimentados em instrução teórica, fechados para a sensibilidade e para o *encanto* da prática musical, se repercutem dessa forma nos alunos que os vivenciam. esses cursos que são elaborados por educadores também sem *prática* musical, que produzem alunos esvaziados dessa necessidade.

Jorgensen (2008), diz que: “Sem a influência transformadora dos professores que também combinem novos aspectos com os velhos, uma tradição pode esconder, fossilizar ou morrer” (Jorgensen, 2008, p. 140).(Tradução minha).

Logo se faz importante definir-se quais necessidades atuais precisam ser consideradas para a formação de educadores musicais e coloca-las em prática.

O *arranjo* possibilita que o educador trabalhe na sala de aula temas musicais mais adaptados para o desenvolvimento de cada aluno, adaptando inclusive os níveis técnicos, interpretativos e de criatividade.

Nesse sentido, o educador além de trabalhar com temas geradores do seu interesse, pode valorizar o gosto musical dos alunos, incrementando musicalmente quando necessário e adaptando sempre ao desenvolvimento musical a que pretende comunicar e desenvolver.

IV.4.7. A importância de *Improvisar* para Educadores Musicais.

Sobre a improvisação, a exigência do domínio do instrumento/canto pode ser considerada superior à necessária para compor ou arranjar.

A *improvisação*, pode-se dizer, é o somatório do processo de *composição-arranjo-performance* e engloba as três atividades. É considerada instantânea, mas constantemente não

é. Acredita-se que não existe tempo de maturação das ideias musicais no desempenho da *improvisação* como na *composição* ou no *arranjo* por exemplo, só que esta preparação é realizada antes do desempenho tido como *improvisado*.

Para *improvisar*, o músico desenvolve-se na intimidade da performance instrumental/vocal estruturas musicais previamente compostas e arrançadas. O estudo é o domínio técnico e interpretativo do instrumento em estruturas musicais guiadas, encadeadas e escolhidas para que os efeitos musicais desejados aconteçam na performance.

Um exemplo disso é o Small (1998), relata: “As *improvisações* inovadoras de Charlie Parker, que pareciam tão incompreensíveis para muitos de seus contemporâneos, estavam firmemente enraizadas no blues tradicional e na música folk negra” (Smaal, 1998, p. 216).(Tradução minha).

Nesta perspectiva, raríssimas são as *improvisações* totalmente intuitivas, pois são frutos de estudos práticos organizados, assimilados e exercitados. Ou seja, decidir o que fazer no caminho da execução, no meio do desempenho, é também saber o que se quer fazer deste caminho musical estudando-o previamente.

Para saber fazer, é necessário praticar. A *improvisação* é considerada “intuitiva” porque o expectador tem a nítida sensação de que não existiu estudo ou esforço para a atuação, sendo interpretada por isso como natural, espontânea e em tempo real. No entanto, para *improvisar*, o domínio da *propriedade* musical precisa anteriormente ser muito incorporada para que se consiga lançar de memória, no desempenho, as estruturas musicais já enraizadas, estudadas e encadeá-las.

Bons *improvisadores* ensaiam horas a fio e treinam constantemente possibilidades de *improvisação*, para no momento da execução utilizá-las.

Na *educação educante*, o educador é a *propriedade* de conhecimento musical. Saber *improvisar*, é saber lançar suas habilidades musicais, aproveitando também o momento musical dos alunos na sala de aula, chamando a atenção para o domínio que se necessita para que haja *improvisações* interessantes.

A *improvisação* pode enfatizar um estilo, ou vários estilos musicais separados ou combinados; um ritmo específico ou vários interligados; escolher o que se quer enfatizar na música; apresentar para os alunos e ensiná-los a realizar. Pode-se ainda aproveitar as ideias e

sugestões dos alunos e dar forma musical a elas inclusive as enriquecendo com diferentes roupagens.

Como experimentação é um alargamento da compreensão da execução e da fluência musical. Aquele que *improvisa* possui a *propriedade* fluente no discurso musical e isso, é um grande facilitador para que a experiência musical seja variada, interessante e rica.

Para ilustrarmos como Villa-Lobos educador desenvolvia sua propriedade musical e como formava os educadores do C.N.C.O., no trópico a seguir faremos uma análise de alguns exercícios e obras do materil didático de Villa-Lobos numa contextualização das competências que os educadores precisavam possuir para ensinar este material.

IV.4.8. O material pedagógico de Villa-Lobos e a propriedade musical.

Para possibilitar um maior entendimento sobre a propriedade musical de Villa-Lobos e para esclarecer como Villa-Lobos formava os professores do C.N.C.O., faremos uma análise do material didático que foi utilizado nas escolas regulares de ensino no Brasil, na época da implementação do canto orfeônico.

Alguns exercícios e algumas obras serão apresentados para se perceber o percurso musical, gradual, técnico, teórico, interpretativo e de musicalidade, que o professor formado pelo *C.N.C.O.* deveria ter como conhecimento musical, para ensinar nas escolas regulares de ensino.

O livro de *Solfejo volume nº1, Originais e sobre temas de cantigas populares para o canto orfeônico*, dá um caráter diferenciado a um material musical da época, pois proporcionava uma aproximação da música com a experiência de vida da sociedade.

Além disso, o 1º volume vem acompanhado de um longo prefácio de quatro páginas, contendo informações do *Programa de Ensino de Música* escrito em 1934. Ele será colocado aqui na íntegra, para se pensar como esse material foi elaborado até chegar a seriação do currículo do curso de educadores musicais dirigidos pelo *SEMA* até o ano 1942 e depois alargado no currículo do *C.N.C.O.*

Além disso, o *Prefácio* traz elementos para esclarecer o canto orfeônico e define os programas, o conteúdo de cada série além de outras informações relevantes que podem ser observadas abaixo. Por ser longo demais optamos pelo escaneamento das folhas.

PREFÁCIO

(Do "Programa do Ensino de Músicas" escrito em 1934)

Quando, em 1932, a convite do Diretor Geral do Departamento de Educação, fui investido nas funções de orientador de música e canto orfeônico no Distrito Federal, tive, como primeiro cuidado, a especialização e aperfeiçoamento do magistério, e a propaganda, junto ao público, da importância e utilidade do ensino da música. Reunindo os professores, compreendendo-lhes a sensibilidade e avaliando das possibilidades e recursos de cada, ofereci-lhes cursos de especialização, com acentuada finalidade pedagógica, dos quais, logo depois, ia surgir o Orfeão de Professores, onde, como nos cursos, ingressaram pessoas estranhas, atendendo à complexidade artística das organizações. Procurando esclarecer o público, principalmente certos pais de alunos, sobre os objetivos dessa atividade educacional, moveu-me um duplo objetivo: retirar-os do estado de incompreensão em que se encontravam, e desfazer, de vez, as prevenções que nutriam e se refletiam sobre os escolares, ocasionando lamentável resistência passiva aos esforços renovadores da administração. Num ou noutro aspecto, realizava-se uma ação de indiscutível alcance educativo.

Nem por mais tempo se poderia retardar a verdadeira interpretação do papel da música na formação das gerações novas e da necessidade inadiável do levantamento do nível artístico de nosso povo. O canto orfeônico é o elemento propulsor da elevação do gosto e da cultura das artes; é um fator poderoso no despertar dos sentimentos humanos, não apenas os de ordem estética, mais ainda os de ordem moral, sobretudo os de natureza cívica. Influi, junto aos educandos, no sentido de apontar-lhes, espontânea e voluntária, a noção de disciplina, não mais imposta sob a rigidez de uma autoridade externa, mas novamente aceita, entendida e desejada. Dá-lhes a compreensão da solidariedade entre os homens, da importância da cooperação, da anulação das vaidades individuais e dos propósitos exclusivistas, de vez que o resultado só se encontra no esforço coordenado de todos, sem o deslize de qualquer, numa demonstração rigorosa de coesão de ânimos e sentimentos. O êxito está na comunhão. O orfeão adotado nos países de maior cultura, socializa as crianças, estreita os seus laços afetivos, cria a noção coletiva do trabalho. Só quando todas as vozes se integram num mesmo objetivo artístico, despidas de quaisquer predominâncias pessoais, é que se encontrará a verdadeira demonstração orfeônica.

Nas escolas primárias e mesmo nas secundárias, o que se pretende, sob o ponto de vista estético, não é a formação integral de um músico, mas despertar nos educandos, as aptidões naturais, desenvolvê-las, abrindo-lhes horizontes novos e apontando-lhes os institutos superiores de arte, onde é especializada a cultura. Oferecendo-lhes as primeiras noções de arte, proporcionando-lhes audições musicais, cultivando e cultuando os grandes artistas, como figuras de relevo da humanidade em todos os tempos, esse ensino, embora elementar, há de contribuir, poderosamente, para a elevação moral, cívica e artística do povo.

FINALIDADES

Assim, pois, a três finalidades distintas obedece a orientação traçada para as escolas do Distrito :

- a) disciplina;
- b) civismo;
- c) educação artística.

Sob esse tríplice aspecto, é que a ex-Superintendência, atualmente Serviço de Educação Musical e Artística — em que se transformou o Serviço de Música e Canto Orfeônico, instituído em 1932 — desenvolve sua atuação sobre todos os setores educacionais do Distrito Federal, baseando-se em :

a) Disciplina — Atitude dos orfeonistas; exercícios e respiração, entoação de acordes com rogaís e efeitos de timbre; manossolfá; saudação orfeônica; seleção de "ouvintes". Instituiu-se a saudação orfeônica não com o intuito de exibição, mas como exercício especial de ginástica para dilatação dos órgãos respiratórios, e também para fazer com que o ambiente de disciplina transcorra entre alegria e entusiasmo. Conferiu-se a denominação de "ouvintes" aos alunos que não têm disposição para a música. Esses alunos, depois de exortações, de estímulos, etc., quasi sempre se tornam afinados, acessíveis e recebem o ensino de música com boa vontade. Esta denominação dada em classe se estende também aos alunos já classificados e selecionados por vózes, que assistem em silêncio a um outro grupo de alunos que recebem a aplicação e apuração das outras partes melódicas que constituem a música em preparo. Monossolfa, solfejo mimico, oriundo do estrangeiro, aplicado com sinais simples correspondentes aos graus da escala modelo e alterações, foi com completo desenvolvimento, implantado nas nossas escolas.

b) Civismo (Educação Cívica) — Exortação aos alunos, acentuando-lhes a idéia de civismo e patriotismo; estudo dos hinos e canções selecionadas cuidadosamente de acôrdo com a Comissão Consultiva do S. E. M. A. organizada por nossa iniciativa, para observar a atuação do Serviço e cultivar o respeito para com os artistas de renome, principalmente os brasileiros.

c) Educação Artística — Seleção, classificação e colocação de vózes; técnica orfeônica; conhecimentos de teoria aplicada; audições escolares parciais e em conjunto. A colocação das vózes, adotada nas escolas, é bem diferente da maneira empregada em geral nos conjuntos corais clássicos. Por ser a nossa direita o lado mais lógico e natural para a atenção e percepção de todos os movimentos, a parte melódica e o timbre de vózes mais importantes, devem ser colocadas em destaque, isto é, do lado onde possa receber, imediatamente, os sinais do regente. Quando o coro for acompanhado por orquestra, as vózes deverão obedecer à disposição clássica e tradicional dos instrumentos.

SUGESTÕES E INICIATIVAS:

Para organização e maior desenvolvimento do ensino do canto orfeônico, que dia a dia, vai despertando mais sinceros entusiasmos foram apresentadas as seguintes sugestões:

a) formaram-se, em cada escola, dois orfeões: o artístico constituído dos melhores elementos, de sessenta a cem orfeonistas; e o geral com o restante dos alunos;

b) instituir-se, em cada escola, uma sala especial para aula de música, sob o patrocínio de um grande artista, decoradas as paredes com retratos das principais figuras da arte, bem como reprodução de instrumentos de música, a fim de que o simples ambiente material seja um fator de influência na própria educação artística.

c) organizar-se um Concílio Cívico e Intelectual dos Protelores às Artes no ensino municipal, formado por um grupo de 40 membros, Senhoras e Senhores pertencentes ao Magistério Municipal, a fim de intensificar o gosto pelas artes elevadas, principalmente a Música, de maneira que, tanto professores, diretores, alunos, como funcionários da Prefeitura do Distrito Federal, se interessem por todas as iniciativas de arte que a municipalidade organize com o fim educacional.

OUTRAS INICIATIVAS E SUGESTÕES:

a) Foi estabelecido um plano de classificação de discos, seleção e ordem de aplicação, plano que possa servir de orientação à educação do bom gosto artístico, feita por meio de confronto entre a música popular e a elevada. A primeira aparece apenas para despertar a atenção do público, que de outra maneira, não chegaria a ouvir música pura, pela qual o interesse inicial seria diminuído. Futuramente, quando observados os resultados colhidos por esse processo de educação, outro critério será estabelecido, organizando-se audições progressivas, quanto ao estilo dos diversos gêneros.

b) em 1933, foi tratado, com bastante interesse, o assunto de organização das Bandas Recreativas das Escolas Municipais, e formação da Banda Sinfônica Municipal, de caráter popular, artístico, educacional, diferente de todas as outras Bandas oficiais do estrangeiro.

c) Para melhor orientação, considerou-se mais conveniente e seguro que o ensino de Música Instrumental fosse aplicado, de um modo geral, com unidade de autores, fabricação de instrumentos e uma só escola de técnica dos instrumentos de sopro, para melhor homogeneidade nas execuções de quaisquer Bandas oficiais, quer nas capitais, quer nas demais cidades dos Estados do Brasil.

d) Na Escola Pré-Vocacional Ferreira Vianna, onde existe um orfeão Artístico com pequenos regentes, desde a idade de 7 anos, instituiu-se a Banda Recreativa, a fim de preparar vocações e encaminhar os alunos para o estudo profissional nas escolas secundárias técnicas. Nessa escola, os alunos gozam de plena liberdade, para a fabricação de instrumentos musicais, com caixas de charutos, etc., por eles mesmos inventados.

e) Estudarem-se as bases de um projeto para criação de um Instituto de Educação Popular Musical, que dará aos compositores populares as luzes para se orientarem em face da invasão constante do folclore estrangeiro. Com a organização desse Instituto, o S.E.M.A. lançará a principal base da educação do povo, dando-lhe habilitação segura para discernir e julgar em matéria de Arte.

f) Compreendendo o programa de educação artística, não só a educação musical como a artística em geral, estendendo-se às principais artes que têm ligação com a música, e sendo a dança (genero *Diaghilew*) a que melhor se apresenta para essa conjugação, esse Serviço organizou um plano para bailados, com características. Nessa nova secção, poderiam ser aproveitados os bailarinos que o ensino de educação física e recreativa haja revelado; as vocações excepcionais dos estudantes de desenho com tendência à cenografia; e os que mostrem aptidões para modelagem, -- realizando, assim, esse Serviço de bailados uma obra coletiva de aproveitamento de todos os elementos que revelarem possibilidades artísticas, e contribuindo para a constituição da arte nacional.

CONCLUSÃO :

O objetivo que temos em vista, ao realizar esse trabalho, é permitir que as novas gerações se formem dentro dos bons sentimentos estéticos e cívicos e que a nossa pátria, como sucede às nacionalidades vigorosas, possa ter uma arte digna da grandeza e vitalidade do seu povo.

II. Villa-Lobos

Neste prefácio, Villa-Lobos demonstra a sua preocupação com a formação de professores, realizando também uma divulgação inteligente do propaganda junto ao público, para promover o interesse e viabilizar os curso, numa tentativa de que a música se fizesse presente nas escolas brasileiras.

Junto a estas iniciativas, ele criou o *Orfeão de Professores* que realizavam concertos nas várias localidades da capital, incluindo as escolas, demonstrando o quanto a música era importante e bonita para a formação da cidadania.

Com os livros didáticos também observa-se, como o conhecimento era disseminado nas escolas brasileiras. Neles, na palavra do autor, ainda pode-se perceber as qualidades educativas que o canto orfeônico possibilitou, demonstrando-o como estabeleceu uma aliança de comunhão entre as pessoas na elevação moral, cívica e artística do povo.

Inumeradas as finalidades com o tripé do civismo, do nacionalismo e da educação artística, a pedagogia de Villa-Lobos revela os aspectos ideológicos, citando a inclusão de todos os alunos sem a exclusão de nenhum. No entanto, ele se contradisse ao denominar “alunos ouvintes desafinados”, onde cita que os alunos participariam somente como observadores, para depois que adquirissem maior sensibilidade na afinação, participarem do canto orfeônico.

Nas finalidades estão descritos os conteúdos trabalhados e que podem ser observados, para a comparação do ensino no C.N.C.O. Este documento explica também, como as vozes deveriam ser selecionadas e dispostas para as apresentações.

Nas sugestões e iniciativas, novamente a separação dos alunos menos afinados se apresenta, pois dois coros separados acabam cumprindo funções diferentes nos espaços escolares, ficando também a cargo de patrocinadores para os eventos, sendo criado para isso, um *Concílio dos Protetores das Artes*.

A criação do estudo e da audição de discos como atividade musical para elevar o gosto dos alunos também foi inovação para a época, e posterior a isso, a sugestão era inferir nas audições didáticas de estilos e gêneros variados nas escolas e também em ambientes diferentes delas. Outros enfoques interessantes eram: a formação de bandas recreativas, a fabricação de instrumentos e o ensino deles.

A conclusão se refere aos principais objetivos para as novas gerações, onde o senso estético era promovido ao lado do civismo e onde a arte era trabalhada para unir e promover uma educação pátria, digna, para todos e cheia de vitalidade do povo.

Este prefácio revela as principais iniciativas na Educação Musical no período de 1932 a 1940, e promove, para vários autores, uma diretriz importante para o período, onde a música aparece incluída nas escolas brasileiras.

Na introdução do Livro de *Solfejo 1º volume*, Villa-Lobos deixa claro que o ensino deveria ser prático, ensinando somente a parte teórica depois da experiência musical vivida. Descreve a pedagogia como ativa, aproximando-se dos ideais da *Escola Nova* e dos grandes pedagogos musicais do século XX.

INTRODUÇÃO

Para não retardar a verdadeira interpretação do papel da música na formação das gerações novas e da necessidade inadiável do levantamento do nível artístico do nosso povo, foi implantado nas escolas municipais do Distrito Federal o ensino do canto orfeônico.

Baseado no decreto n.º 19.890, de 18 de Abril de 1931 da Reforma do Ensino, referendado por S. Excia. Dr. Getúlio Vargas, torna-se obrigatório o ensino do canto orfeônico, em cujo regulamento de ensino geral encontra-se elaborado o programa dessa disciplina, o qual se refere sobre a Música do seguinte modo :

"O ensino do canto orfeônico destina-se a desenvolver no aluno a capacidade de aproveitar a música como meio de renovação e de formação moral, intelectual e cívica.

No início predominará o estudo prático, ensinando-se da teoria e do solfejo o que fôr indispensável ao desenvolvimento imediato dos alunos.

E indispensável escolherem-se composições de autores de real mérito, preferindo-se as que já se tenham incorporado ao patrimônio artístico nacional.

Os cantos deverão ajustar-se à idade dos alunos, proporcionando-lhes o necessário meio de adestramento dos órgãos auditivos e da fonação e despertar-lhes o sentido do ritmo. E recomendável a prévia leitura da letra dos cânticos, para que se lhes facilite o compreensão do sentido e da expressão musical. Só depois de sabido o canto haverá comentários teóricos e musicais, corrigindo-se, então, os defeitos notados na execução do trecho, tendo-se particularmente em vista, o ritmo, a entoação e a ditação. Não se deve omitir a caracterização lírica, quando o exigir a natureza da canção, como por exemplo nas canções regionais baseadas em motivos de folclóre".

O decreto em questão, conjuntamente com o regulamento em vigor nas escolas da Prefeitura, baseado nos decretos ns. 3.281, de 23 de Janeiro de 1928 e 2.940, de 22 de Novembro de 1928, irão completar a obra de educação artística do povo, a exemplo das grandes nações como a França, Alemanha, Inglaterra, Belgica, Espanha, Russia, Estados Unidos da América do Norte, etc.

A principal finalidade dos cursos de Formação de Professores Especializados em Música e Canto Orfeônico, para o ensino primário, secundário e profissional, orientadores e Regentes de Banda, em 2 ANOS de "Conteúdo" e mais 1 ANO de "Integração", do

S. E. M. A. da Secretaria Geral de Educação e Cultura era de construir os principais fatores da consciência musical numa pedagogia ativa e direta.

Esses cursos eram distribuídos em 20 disciplinas especializadas, pertencentes a 4 cadeiras principais, que são as seguintes: CANTO ORFEONICO, MUSICOLOGIA, FOLCLÔRE e INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL, conforme o quadro da página seguinte.

A disciplina de "Solfejo e Ditado" era a que mais se praticava no currículo do S. E. M. A. pela absoluta necessidade de apuração dos fenômenos de percepção do ritmo, altura do som e memória auditiva, fatores indispensáveis a um professor de Canto Orfeônico.

Com a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, pelo Decreto-lei n.º 4.993, de 26-11-1942, não somente ficou assegurada a consecução desses objetivos como e sobretudo a orientação do ensino especializado de Canto Orfeônico tornou-se obrigatória em todo o país e passou a receber diretrizes técnicas gerais desse Conservatório, uniformizando esta disciplina em todos os estabelecimentos de ensino primário e secundário.

* * *

O presente livro é constituído de uma relação de Solfejos e Ditados escolhidos e selecionados que serviram para estudos e exercícios aplicados em aulas e provas parciais do S. E. M. A. e que continuarão a ser adotados nas aulas, provas parciais e mensais e exames finais, nos estabelecimentos de ensino primário e secundário.

Embora na aplicação desta matéria seja exigido o mais perfeito conhecimento das regras da melodia clássica, estes solfejos obedecem a uma relativa liberdade de desenho melódico, não só para melhor orientar o aluno na compreensão das melodias populares e irregulares, como para habituar, concientemente a se preocuparem com os elementos das manifestações populares, nativas e cultivadas que se encontram na atmosfera musical do nosso país, e assim sentirem a razão psicológica da música nacional.

Dando prosseguimento ao documento, mostra-se a *Seriação e currículos de formação de professores especializados em música e canto orfeônico da SEMA até 1942* e na sequência, o *Currículo e seriação das disciplinas da formação de professores especializados do C.N.C.O.*

Seriação e currículo dos cursos de formação de professores especializados em música e canto orfeônico do S. E. M. A. da Secretaria Geral de Educação e Cultura, até 1942.

Materias	Cadeiras	Conteúdo				Integração	
		Primeiro ano		Segundo ano		Terceiro ano	
		Período		Período		Período	
		1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º
Ritmo e Ditado	Canto Orfeônico ..	2	3	2	2	—	—
Teoria Aplicada	Idem	2	2	2	2	—	—
Análise de Harmonia, Contraponto e Morfologia...	Idem	2	2	2	2	—	—
Técnica Vocal	Idem	—	—	1	1	—	—
Prática Orfeônica	Idem	3	3	3	3	—	—
Regência e Organologia	Idem	1	1	1	1	—	—
Estética e Psicologia	Mucologia	1	1	1	1	—	—
História	Idem	2	2	2	2	—	—
Fisiologia da voz	Idem	1	1	—	—	—	—
Folclore Pesquisa	Folclore	2	2	2	2	—	—
Etnologia e Geografia musical	Idem	—	—	2	2	—	—
Centro de Coordenação	—	—	1	1	1	1	1
Orientação Prática Especializada	Integração	—	—	—	—	2	2
Folclore Coreográfico	Profissional	—	—	—	—	1	1
História da Educação Musical	—	—	—	—	—	—	—
Psicologia Educacional	—	—	—	—	—	2	2

**Currículo e seriação das disciplinas dos cursos de formação
de professores especializados, do Conservatório Nacional de
Canto Orfeônico**

I - CANTO ORFEÔNICO

CADEIRAS		MATÉRIAS	
1 — DIDÁTICA DO RÍTMO ...	1.ª série — 3 aulas 2.ª série — 2 aulas		
2 — DIDÁTICA DO SOM	1.ª série — 3 aulas 2.ª série — 2 aulas		
3 — PRÁTICA ORFEÔNICA ...	1.ª série — 3 aulas 2.ª série — 2 aulas 3.ª série — 2 aulas	I — Técnica Vocal	1.ª Série — 1 aula
4 — POLIFONIA CORAL E REGÊNCIA	1.ª série — 1 aula 2.ª série — 2 aulas 3.ª série — 2 aulas		

II - INTEGRAÇÃO PROFISSIONAL

5 — CANTO ORFEÔNICO	3.ª série — 2 aulas	I — Fisiologia da Voz	1.ª série — 1 aula 2.ª série — 2 aulas
		II — Apreciação Musical	1.ª série — 1 aula 3.ª série — 1 aula
		III — Prosódia no Canto Orfeônico	3.ª série — 1 aula
6 — ORIENTAÇÃO PRÁTICA ESPECIALIZADA	2.ª série — 2 aulas 3.ª série — 2 aulas	I — Didática da Teoria Musical	1.ª série — 1 aula
		II — Coordenação Escolar	1.ª série — 2.ª série —
		III — Educação Esportiva Social	1.ª série — 1 aula 2.ª série — 1 aula
7 — PSICOLOGIA EDUCACIONAL	2.ª série — 1 aula 3.ª série — 1 aula		
8 — BIOLOGIA EDUCACIONAL	2.ª série — 1 aula 3.ª série — 1 aula		

III - MUSICOLOGIA

9 — HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL	2.ª série — 3 aulas 3.ª série — 2 aulas	I — Etnografia, Pesquisas e Folclore Nacional	1.ª série — 2 aulas 2.ª série — 1 aula 3.ª série — 1 aula
		II — Terapêutica pela Música	2.ª série — 1 aula 3.ª série — 1 aula

IV - APERFEIÇOAMENTO — (Facultativo)

Cadeiras N.ºs 4, 5, 6, 7, 8 e 9

Villa-Lobos ainda desenvolve uma tabela de classificação dos principais ritmos que ele usava e até mesmo cria ritmos para a música brasileira titulado – os como: *unitário; sincopado; contrariado; vago e sincopado contrariado*. Depois, elenca a originalidade da sua pedagogia adotada no C.N.C.O., que será apresentada abaixo:

PONTOS ORIGINAIS DO PROGRAMA OFICIAL DO ENSINO DA MÚSICA E CANTO ORFEÔNICO ADOTADOS EXCLUSIVAMENTE PELA ORIENTAÇÃO DO C. N. C. O. QUE NÃO EXISTIAM EM NENHUMA OBRA DIDÁTICA DE CANTO CORAL OU CANTO ORFEÔNICO ANTES DA SUA IMPLANTAÇÃO.

- 1.º — *O canto orfeônico como finalidade cívica.*
- 2.º — *Calífasia, Califonia e Caliritmia.*
- 3.º — *Declamação rítmica.*
- 4.º — *Exortação.*
- 5.º — *Modo de classificação. Seleção e Colocação de Vozes.*
- 6.º — *Afinação Orfeônica.*
- 7.º — *Efeitos Orfeônicos.*
- 8.º — *Manossolfa desenvolvido.*
- 9.º — *Canto Orfeônico.*
- 10.º — *Efeitos de timbres diversos no Orfeão.*
- 11.º — *Ditado, cantado e rítmico.*
- 12.º — *Pesquisas, arranjos e adaptação do Ensino Folclórico nas Escolas, para educação e formação do gosto artístico.*
- 13.º — *Aplicação da "Melodia das Montanhas" (Processo que facilita aos alunos criar melodias, despertando o gosto para as composições musicais).*
- 14.º — *Divisão da classe em quatro grupos, (para facilitar a disciplina orfeônica e a distribuição das vozes).*
- 15.º — *"Ouvintes",*
- 16.º — *Alunos Regentes, Compositores e Solistas.*
- 17.º — *Sala-ambiente.*
- 18.º — *Prova de memória visual e auditiva.*
- 19.º — *Prova de discernimento do gênero e estilo da Música.*
- 20.º — *Prova de conhecimento dos Instrumentos de Banda e Orquestra.*
- 21.º — *"Quadro Sinótico" para o Estudo Geral da Música Popular Brasileira.*
- 22.º — *"Gráfico Planisférico Etnológico da Origem da Música no Brasil."*
- 23.º — *Aplicação dos principais fatores para formação da consciência musical e compreensão da utilidade do Canto Orfeônico na formação cívico-social do aluno. (1)*

(1) O ensino de Canto Orfeônico parte deste princípio filosófico: do consciente para o sub-consciente.

Não é possível em casos vulgares ter-se a consciência do ritmo, do som, do timbre, do intervalo, do acorde, da harmonia e do contraponto, fatores de formação da cultura físico-psicológica musical, sem um prévio preparo prático direto intencional, reajustado às tendências e às mentalidades naturais.

Há entretanto os casos excepcionais de vocação e inclinação, cuja formação consciente é facilmente elevada ao sub-consciente por uma orientação adequada.

Análise das obras e exercícios do livro de Solfejo 1º volume.

Analisando o exercício nº 1

Informações gerais: O primeiro exercício do livro de *Solfejo 1º volume*, se apresenta em compasso binário regular, em andamento Allegretto, com marcação metronômica da semínima = 112, na tonalidade de Dó Maior e é constituído de duas frases musicais formando um único período simples, que se repete.

Saber desenvolvido: Compasso e sua pulsação; tempo tético; figuras rítmicas até a colcheia; notas de passagens; ligar figuras e também executar vocalmente o ritornello. Ainda conhecer os graus e os intervalos da melodia.

Exercício nº 1

Tonalidade: C

C I B N.P. F IV C I

Na primeira vez tocada, antecipação

5 F IV C I G7 V7 B C I C I

Na segunda vez tocada, Nota de passagem.

1. 2.

Análise harmônica do 1º exercício:

Este solfejo é composto por uma introdução de apenas uma nota (Mi 3), a terça do acorde de I grau, sendo por isso, uma atencepação do grau citado.

A melodia é realizada nos acordes de tônica, da subdominante e da dominante (I –IV–V).

Apresenta os seguintes intervallos: 2ª, 3ª, 4ª e 6ª.

Possui duas frases regulares de 4 compassos formando um período musical.

A 1ª frase, inicia-se no I grau da tonalidade de Dó Maior, caminha para o IV e termina no I.

A 2ª frase incia-se no IV grau, caminha pelo I, depois para o V/7 e volta para o I. Inicia-se repetindo o segundo membro e caminha depois para o intervalo de 3ª descentemente iniciando segmentos da escala de Dó maior para finalizar o exercício na sua única tonalidade

Um outro fator interessante desse exercício, é a sua terminação que da 1ª vez acontece de forma diferente da comumente habitual em outros métodos para iniciantes, apresenta depois de uma figura ligada, uma anacruse para a volta da primeira frase, sendo o Mi 3 do compasso 7 uma antecipação do Mi 3 do I grau.

Já na 2ª vez (ritornello), a terminação é em tempo forte do compasso binário, mas com o ritmo da menor figura utilizada no exercício, que é a colcheia, conferido na interpretação dessa melodia um caráter mais leve que termina em uma pausa de semínima. Pode-se inferir que no último compasso, uma pausa de semínima é colocada depois de duas colcheias,

fazendo que o executante mantenha o tempo mentalmente para iniciar a repetição. O Mi 3 do compasso 7 se apresenta como nota de passagem para o I grau final.

Atividades musicais possíveis – Sugestões: É um exercício musical onde outras atividades musicais podem ser desenvolvidas, tais como: Inventar letra para o exercício; encaixar letras conhecidas; realizar cânones em círculos girando um dentro do outro; brincar de marcar os tempos fortes dentro de bambolês e depois trabalha-los musicalmente; cantar a melodia suprimindo compassos para manter-se o tempo internamente; associar a emissão dos intervalos com músicas conhecidas emitindo-os em separado e depois no exercício; escrever o exercício de memória; trabalhar a respiração na divisão dos membros de frase e depois da frase inteira; trabalhar a dinâmica com atividades corporais; a dinâmica pode também ser marcada na partitura; as mudanças de andamento podem ser experimentadas em um caminhar de passos a título de interiorizar como o andamento interfere na execução de uma performance vocal e tantas outras atividades musicais.

Abaixo, faremos a análise. do exercício 162 , do livro de *Solfejos 1º volume*. Ele foi escolhido porque é para duas vozes, sendo o antipenúltimo na finalização do livro.

Análise do exercício 162 do 1º volume

Informações gerais: O exercício está escrito na tonalidade de Re Maior em andamento Allegretto e no compasso 2/2, sendo a unidade de compasso a mínima. Isso solitada o conhecimento de que as figuras rítmicas são interpretadas de diferentes maneiras. Observa-se que a dinâmica não está definida pelo compositor, como na maioria das obras aqui analisadas, mas pode-se utilizar nestes casos a autonomia do professor.

Saber desenvolvido: Figuras rítmicas diversas associada a sua unidade de tempo, interpretadas de diferentes formas para a realização vocal; graus da escala; separação das frases; respiração correta; conhecimento de movimentos melódicos e dos intervalos; emissão do intervalo de 6ª; dinâmica leve; apoios musicais das pulsações dos compassos com musicalidade sem marcações sonoras pesadas; sinais de dinâmicas e como trabalhar e ensinar tudo isso de forma musical.

Análise harmônica: Os graus utilizados na primeira frase são: V e o I, e na segunda frase: IIm com sexta, I- Iimvv- V- e I.

A 1ª frase inicia nos dois primeiros compassos uma condução escalar descendente que vai ser conduzida pelo intervalo de 3ª para chegar ao V grau. No início do segundo membro de frase (compasso 3), o movimento melódico das notas se faz no acorde do V com algumas notas de passagens.

A segunda frase da primeira voz, inicia-se com uma condução ascendente em uma oitava e que volta no compasso 6 para o movimento de arpejo descendente do II menor, provocando uma extensão vocal dos intervalos de 6ª e 5ª, que repousam na tônica de oitava.

A segunda voz começa em movimento contrário com a primeira em cromatismo, e os intervalos característicos da segunda voz são a extensão das notas da oitava, seguidas em movimento ascendente.

Existem dois intervalos de 8ª no exercício: o primeiro se encontra no compasso 4 e o segundo no compasso 5. A extensão das vozes estão entre os intervalos de sol 2 sendo este o mais grave e o lá 3, sendo o mais agudo. Os intervalos trabalhados são: os de: 2ª, 3ª, 4ª, e 6ª e como já dissemos, o de 8ª.

É interessante ressaltar que nas duas vozes, na finalização do solfejo, o tempo final é preenchido pela colcheia seguidas de pausas, conferindo um caráter rápido e de leveza.

A análise harmônica está assinalada na partitura abaixo:

Análise harmônica na partitura:

Introdução cromática leva ao acorde do V grau.

Tonalidade: D

V I

5

IIIm⁶ I IIIm⁶/_V V I

Passaremos agora para a análise do exercício final do livro de Solfejos 1º volume.

Análise do Exercício 163 do livro de Solfejo 1º volume.

Caractéísticas gerais: O exercício 163 é o último do livro de solfejo 1º volume. O conhecimento musical significativo se apresenta para a compreensão da música e de seus fundamentos. As dificuldades são mais avançadas justamente por encerrar o primeiro livro.

Saberdesenvolvido: Pulsação binária regular; figuras rítmicas até a semicolcheia e suas respectivas pausas; bordaduras; intervalos que saltam e que caminham em direções opostas num vai e vem vocal, ou seja, na primeira voz o 1º inciso caminha para o 3º inciso e 2º inciso caminha para o 4º em progressões etc.

Atividades musicais possíveis – Sugestões: Além das anteriormente sugeridas nos outros exercícios, pode-se executar em diferentes andamentos e etc.

Análise Harmônica:

É um exercício de duas frases que compreendem um período musical simples. A escrita é realizada em duas vozes, (onde a primeira voz se movimenta da parte intermediária

para a parte superior na pauta). A segunda voz (é escrita da parte intermediária para a inferior na pauta).

Os motivos dos membros de frase são realizados por progressões e as distâncias intervalares vão se aumentando chegando a emissão de um intervalo de 9ª. Essa é uma dificuldade desse exercício, o salto de 9ª. Outros altos também requerem precisão vocal na emissão dos intervalos em todo o exercício.

Na segunda voz, o 2º inciso caminha para o 4º inciso descendentemente. Ou seja, as duas vozes juntas na melodia, fazem um movimento vocal que sobe e desce constantemente pelos intervalos de cada inciso com o próximo, onde a finalização termina descendentemente no arpejo da tonalidade que parte do lá central para a sua oitava abaixo.

Os intervalos vocais trabalhados são: intervalos de 3ª, 4ª, 6ª, 7ª.

As frases são regulares, de quatro compasso cada uma. A terminação da primeira frase é o impulso para que se incie a 2ª frase

A segunda frase incia de forma ligeira com quatro semicolcheias e termina com uma ligadura na primeira voz, em repouso por duas figuras de semínimas na primeira voz, dando o tempo de uma mínima. A segunda voz, termina com a supressão do tempo tético, que na emissão é feita pela primeira nota da primeira voz.

Atividades musicais possíveis – Sugestões: As sugestões dadas para as atividades musicais em sala de aula com o primeiro exercício, servem também para este e também para os demais do livro. Neste exercício no entanto, sugerimos que as vozes, na mesma pauta, sejam estudadas separadas e depois cantadas na melodia

Análise do Exercício 163 do livro de Solfejo 1º volume

The image displays two staves of musical notation for Exercise 163. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#), indicating the key of A minor. A blue box highlights the first measure, and a label 'Tonalidade: Am' points to it. The staff contains several measures with notes and rests. Red arrows point to specific notes with labels: '3°m', '4°J', '6°M', '7°M', '8°J', and '9°m'. A red circle highlights a note in the second measure, with a label 'Essa nota confirma a tonalidade da relativa menor.' pointing to it. The staff is divided into measures by vertical lines, with labels 'Im', 'IVm', and 'V' below some measures. A red line connects the notes across the staff, labeled 'Escala diatônica descendente'. The second staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). It contains several measures with notes and rests. Red arrows point to specific notes with labels: '10°m', '9°m', '7°m', '6°m', and '3°m'. A red circle highlights a note in the second measure, with a label 'Afirmção do IVm' pointing to it. The staff is divided into measures by vertical lines, with labels 'IVm', 'V', and 'I' below some measures. A red line connects the notes across the staff, labeled 'Resolução na escala menor melódica'.

Livro de Solfejos volume 2

Abaixo, apresenta-se do livro de Solfejos 2º volume, o *Esclarecimento* que Villa-Lobos faz nas páginas pre-musicais. Nele aparecem os esclarecimentos sobre mais 2 livros pedagógico, a saber: Livro de Solfejos 1º volume e também sobre o 2º. volume do Canto Orfeônico.

O *Esclarecimento* apresenta os objetivos a serem desenvolvidos nos livros, os processos de avaliações, versa sobre o C.N.C.O. e dá algumas orientação para o desenvolvimento dos alunos. Por tais informações, o *Esclarecimento* e a *Introdução*, estarão descritos:

Esclarecimento

Sendo o ritmo e o som os elementos essenciais da música, era natural que dedicássemos especial atenção às disciplinas destinadas a exercitar, no aluno, o conhecimento e a familiaridade com a observação dos valores e a entoação dos intervalos. Dêsse modo, além de pôr em prática os processos adotados pela orientação para distinguir aquele objetivo (monossolfa, exercício para a consciência da unidade de movimento, solfejos, ditados e outros recursos de iniciativa do professor), publiquei duas obras didáticas denominadas Solfejos e Canto Orfeônico, apresentadas em vários volumes, achando-se em gravação os vários volumes desta ordem.

O primeiro volume do livro de Solfejos é constituído de uma coletânea de solfejos e ditados escolhidos e selecionados que servem para estudos e exercícios aplicados em provas parciais e aulas dos cursos dos Conservatórios que formam professores especializados no ensino de canto orfeônico e os mais fáceis, para os alunos do ensino primário, ginásial, industrial, comércil e normal. Embora na aplicação do seu conteúdo seja exigido o mais perfeito conhecimento das regras da melodia clássica, estes solfejos obedeceram a uma relativa liberdade de desenho melódico para, não só melhor orientar os alunos na compreensão das melodias populares, nativas e cultivadas que se encontram na atmosfera musical do nosso país, e assim sentirem a razão psicológica da música nacional.

O segundo volume dessa obra, de grau mais adiantado, constitúe-se de cinco partes, compreendendo Vocalismo, Ditados, Imitações, Cânones e Fugas. Com exceção destas últimas e de alguns cânones destinados aos professores, toda a matéria está ao alcance de classes de alunos mais desenvolvidos, competindo ao professor, ao adotá-lo, chamar a atenção para a feição original que os caracteriza.

O 1º volume do Canto Orfeônico (Marchas e canções de vários estilos, para a educação conciente da unidade de movimento), é todo destinado a esse fim. Afóra essa feição didática, contém vários números de interesse artístico, além do caráter cívico de que estão impregnados alguns deles. (Villa-Lobos, 1946, Esclarecimento, Solfejos, 2º volume)

Na citação, Villa-Lobos mostra a sua preocupação com a seriedade da organização do seu material didático e esclarece desenvolvimento musical que pretendia-se alcançar. No *Esclarecimento* ele define as partes que eram destinadas aos professores e outras para os alunos e faremos uma análise de ambas as partes. O material foi selecionado por assinalar quais tipos de exercícios são destinados a quem ensina e a quem aprende.

Logo após a *Introdução*, o livro de *Solfejos 2º volume* apresenta a portaria nº 300 de 7 de maio de 1946, que descreve as instruções de ensino do canto orfeônico com objetivos e finalidades para as escolas secundárias:

Os incisos especificam como as aulas deveriam acontecer em cada série de ensino e também quais conteúdos deveriam ser ensinados. O primeiro inciso trata das finalidades:

PROGRAMAS

I – O ensino de Canto orfeônico tem as seguintes finalidades:

- a) Estimular o hábito de perícito convívio coletivo, aperfeiçoando o senso de apuração do bom gosto.
- b) Desenvolver os fatos essenciais da sensibilidade musical, baseados no ritmo, no som e na palavra.
- c) Proporcionar a educação do caráter em relação a vida social por intermédio da música viva.
- d) Incultir o sentimento cívico de disciplina, o senso de solidariedade e de responsabilidade no ambiente escolar.
- e) Despertar o amor pela música e o interesse pelas realizações artísticas.
- f) Promover a confraternização entre os escolares.

Com o inciso I, fica claro que o canto orfeônico tinha finalidades cívicas correspondendo aos ideais do momento histórico, embora não deixe de apresentar também um enfoque musical definido.

Já no inciso II, a finalidade pedagógica contém as formações e os tipos de agrupamentos que eram realizados para as práticas orfeônicas, apresentando os critérios de avaliação para os alunos antigos e para os alunos novatos. Dispõe da orientação sobre a organização e sobre a autorização do material didático a ser ministrado nas salas de aulas:

II – O canto orfeônico, tendo como principal finalidade pedagógica educar e disciplinar, não pode ser adotado como função de caráter festivo, mas apenas como elemento de colaboração nos programas das solonidades cívicas, artísticas e religiosas.

AULAS E PRÁTICAS COLETIVAS

III – As aulas serão dadas a turmas de 45 alunos

IV– Além das aulas serão realizadas práticas coletivas, obedecendo a seguinte distribuição:

- a) Grupo
- b) Série
- c) Conjunto

Nas práticas de grupos tomarão parte 80 a 120 alunos no máximo, reunindo-se somente turmas da mesma série.

Nas práticas de série participarão tôdas as turmas da mesma série reunidas.

As práticas de conjunto terão a seguinte organização:

1º período escolar:

um conjunto de 1ª e 2ª séries reunidas, na segunda quinzena de maio.

dois conjuntos de 3ª e 4ª séries reunidas , na segunda quinzena de maio.

2º período escolar:

um conjunto de 1ª e 2ª séries reunidas, na segunda quinzena de agosto.

b) dois conjuntos de 3ª e 4ª séries reunidas, na segunda quinzena de agosto.

c) um conjunto de todas as séries reunidas, na segunda quinzena de novembro

Qualquer outro conjunto que se faça será realizado extra-horário.

NOTAS E PROVAS

VII – A cada aluno será dada uma nota mensal resultante da avaliação de seu aproveitamento.

A nota mensal será dado por meio de exercícios orais e práticos realizados em aulas.

Estes exercícios versarão sobre elementos da teoria musical, um trecho de obra didática, hinos e canções, de acordo com a orientação traçada pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.

A média resultante do aproveitamento e de frequência será válida para computo final de aprovação.

VIII – As provas parciais seguirão a mesma orientação dos exercícios mensais, tendo porém caráter individual e evitando-se problemas de natureza puramente teóricos.

As provas finais realizar-se-ão por grupo de quatro alunos no máximo.

Nessas provas deverá ser verificado o aproveitamento em afinação, ritmo, dicção, atitude e disciplina do conjunto

Para os alunos desafinados será obedecido o critério de julgamento traçado pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico

PARTICULARIDADE DO ENSINO

IX– Os alunos que ingressarem na 2 e 3ª séries sem nenhum conhecimento do programa oficial de canto orfeônico, receberão a seguinte orientação.

Na série será aplicado o resumo dos principais elementos da teoria musical e os pontos essenciais constantes do programa organizado pelo Conservatório Nacional de Canto orfeônico para a 1ª e 2ª séries.

Na 3ª série será obedecida o mesmo critério com resumo dos programas da 1ª, 2ª e 3ª séries.

Na 4ª série prevalecerá idêntica orientação com o resumo dos programas da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries.

Os alunos a que se refere o item IX terão cuidados especiais, ministrando-se-lhes aulas extraordinárias.

Esses alunos aprenderão por audição os hinos oficiais e canções patrióticas, caso os elementos técnicos musicais não lhes sejam suficientes.

MATÉRIA DE ENSINO

X– Só poderão ser adotadas obras didáticas e músicas orfeônicas aprovadas pela Comissão Nacional do Livro Didático.

Cada estabelecimento de ensino deverá preparar hinos e canções, de acordo com a orientação do C.N.C.O.

Com os incisos apresentados, percebe-se que ações do C.N.C.O. eram fortes e que descrevem objetivos com tendências a uma padronização no ensino de canto orfeônico e

percebe-se as orientações das ações educativas e avaliativas organizadas para a orientação dos professores.

Em relação ao programa, o enfoque é na grande maioria estabelecido pela concepção teórica de música, mas observa-se também que a palavra *praticamente* se apresenta algumas vezes neste documento. Embora a teoria fosse o caminho do ensino da época para o conhecimento musical, a prática não estava desvinculada das atividades realizadas por Villa-Lobos. Ao contrário, percebe-se uma preocupação para que ela acontecesse nos ambientes escolares.

Foram elencados seis unidades temáticas para cada série escolar, onde se apresenta especificado o ensino sequencial e gradual dos conhecimentos musicais, necessários para se ter uma formação musical consolidada:

XI – O programa adotado para o ensino do canto orfeônico no curso ginásial terá as seguintes unidades didáticas:

- a) Elementos gráficos;
- b) Elementos rítmicos;
- c) Elementos melódicos;
- d) Elementos harmônicos;
- e) Prática orfeônica.
- f) História e apreciação Musical

As unidades didáticas a, b,c e d deverão ser aplicadas de preferência após o exercício dos solfejos adotados.

O programa do ensino de canto orfeônico obedecerá a seguinte seriação:

1ª SÉRIE

Elementos gráficos: Pauta, linhas suplementares, claves, valores, pausas, ponto de aumento e de diminuição, ligaduras, acidentes, armadura e cópias de hinos e canções a serem estudadas.

Elementos rítmicos: Unidade de movimento, compasso simples, leitura métrica, ditados rítmicos fáceis, declamação rítmica, quiáltera e anacruse.

Elementos melódicos: Intervalos, graus, escalas maiores e suas relativas, (teórica e praticamente) solfejo e didato cantado de pequenos trechos.

Elementos Harmônicos: Intervalos harmônicos

Práticas Orfeônica: Afinação orfeônica, monossolfa simples e desenvolvido a uma e duas vozes, canções de diversos estilos, hinos e marchas, especialmente de autores brasileiros a uma e duas vozes, efeito de timbres diversos.

História e Apreciação Musical: Finalidade do canto orfeônico; os orfeões e suas organizações no Brasil e no estrangeiro; palestra sobre a música e os músicos no Brasil. Audições de discos comentadas. Discernimentos dos diferentes gêneros musicais.

2ª SÉRIE

Elementos gráficos: Sinais de expressão, cópias de canções e hinos a serem estudados, sinais de repetições.

Elementos rítmicos: Leitura métrica, ditado rítmico, compassos compostos, síncope, declamação rítmica.

Elementos melódicos: Escalas maiores e menores (teórica e praticamente), solfejos a uma e duas vozes, ditado cantado, intervalos e inversões.

Elementos Harmônicos: Tonalidades (teórica e praticamente), arpejos e acordes de três sons.

Práticas Orfeônica: Exercícios de entoação de notas cromáticas, longas, sustentadas de um pianíssimo a um fortíssimo e vice-versa; entoação da escola harmonizada por meio de processos teóricos e práticos; hinos, marchas, e canções de diversos estilos, a uma, duas e três vozes; monossolfa desenvolvido a duas e três vozes.

História e Apreciação Musical: A música ameríndia, africana, portuguesa, espanhola e outras que influenciaram na música brasileira. Alguns instrumentos de que serviram os indígenas. Palestras sobre audições e concertos. Conhecimento dos instrumentos de Banda e Orquestra. Audições de discos, Discernimento dos diferentes gêneros musicais.

3ª SÉRIE

Elementos gráficos: Cópia de canções a três e quatro vozes.

Elementos rítmicos: Leitura métrica, didática de ritmos variados, declamação rítmica, correlação entre compassos simples e compostos, contratempos, andamento.

Elementos melódicos: Conhecimento mais completo de escalas maiores e menores (teórica e praticamente), ditados cantados, construções de frases curtas, solfejos fáceis à 1ª vista a uma voz, solfejos na clave de fá na 4ª linha, intervalos cromáticos e enarmônicos, ornamentos.

Elementos Harmônicos: Acordes perfeitos maiores e menores e suas inversões (teórica e praticamente), noções de tons vizinhos.

Práticas Orfeônica: Hinos e Canções de diversos estilos a uma, duas, três e quatro vozes, monossolfa desenvolvido a duas, três e quatro vozes (diatônico e cromático).

História e Apreciação Musical: Continuação das palestras sobre a evolução da música. Folclore nacional. Palestras sobre a formação da Música no Brasil. Orquestra antiga, clássica e moderna. Banda e Conjuntos típicos. Audições de discos comentadas.

4ª SÉRIE

Elementos gráficos: Cópia de canções a três e quatro vozes.

Elementos rítmicos: Leitura métrica, andamentos, metrônomo (teórico e prático), ditados rítmicos mais desenvolvidos, compassos mistos, alternados e fracionários.

Elementos melódicos: Escalas cromáticas (Teórica e praticamente), ornamentos, prosódia: aplicação das palavras nas melodias, escala geral, escalas enarmônicas, ameríndias, ditados cantados a uma e a duas vozes, solfejo a 1ª vista a uma e duas vozes.

Elementos Harmônicos: Acordes de 4 sons, tons vizinhos, série harmônica.

Práticas Orfeônica: Monossolfa desenvolvido a duas, três e quatro vozes (diatônico e cromático), hinos e canções de diversos estilos a uma, duas, três e quatro vozes.

História e Apreciação Musical: Continuação das palestras sobre a evolução da música. Folclore nacional. Palestras sobre a formação da Música no Brasil. Orquestra antiga, clássica e moderna. Banda e Conjuntos típicos. Audições de discos comentadas.

Com os conteúdos esclarecido percebe-se que a bagagem musical trabalhada no material didático de Villa-Lobos, confere um conhecimento musical significativo, tanto para professores como para os alunos.

Em relação a propriedade musical dos professores que foram formados pelo C.N.C.O., se estavam de posse desse conhecimento descrito pelo programa, não pode-se dizer que eram desprovidos de música.

O material pedagógico avaliado requer conhecimentos de música e embora em algumas canções, apresente conotação cívica e doutrinária, não deixam de carregar em si a genialidade criativa de seu compositor, tendo retirado o material também das raízes brasileiras e que só por esse motivo, já deveria ter uma importância significativa para a nossa cultura atual. Inclusive porque revela como nesta época o Brasil funcionava na política, na cultura e nas ações musicais, incluindo o canto orfeônico.

O contexto político era complicado e a era do presidente Getúlio Vargas trouxe avanços significativos para o país e também catastróficos. Estar inserido neste contexto parece não ter sido muito fácil. Desenvolver uma política musical abrangente como fez Villa-Lobos, requer força, dedicação e organização de materiais. Musicalmente esse material é relevante porque confere para a atualidade um conhecimento das tendências que a Educação Musical promovia no passado para se preservar as raízes da época. E descortina-las, é redescobrir a originalidade de nossos compositores, sem possibilitar o aniquilamento do que houve de bom sem o esquecimento do foi rim.

A seleção cuidadosa do material pode ser uma boa alternativa para a readequação de Villa-Lobos educador no contexto brasileiro atual. É dar a saber que a sua propriedade musical foi constituída também pela sua dedicação a Educação Musical e que a formação dos professores no C.N.C.O era preparada para objetivos específicos de um projeto social maior, que fizesse a diferença não só no ambiente educativo mas também na modificação dos hábitos e costumes sociais. A música deixou de ser elitizada para ser vivenciada em outros seguimentos.

Nota-se que o pensamento atual da Educação Musical é o de valorizar a experiência musical que o aluno traz com ele, contrariamente ao sentido do que Villa-Lobos

implementava. Então outra questão se apresenta: Esta inclusão serve apenas para satisfazer o gosto do aluno na esperança de que essa aproximação o desloque para um outro lugar “que valha mais a pena”. Tal abordagem, desvaloriza em si a música do folclore das canções e das música popular.

Neste contexto, Green (1988) corrobora para a temática quando valoriza a música popular no ambiente educativo, refletindo sobre o que a música pode carregar das associações sociais, culturais, religiosas, políticas ou outras:

O outro aspecto é o que chamo de significado “delineado”, referindo-se aos conceitos e conotações extramusicais que a música carrega, isto é, suas associações sociais, culturais, religiosas, políticas ou outras. Essas associações podem ser convenções gerais, tais como as conotações de um hino nacional, por exemplo; mas podem também ser exclusivas a um indivíduo, como associações de uma canção específica a um momento memorável. Toda música carrega algum significado delineado que surge não apenas de seu contexto original de produção, mas também dos contextos de distribuição e recepção (Green, 2012, p.64).

Com a citação, pode-se perceber que o significado “delineado” da música é a construção que os sujeitos fazem com a própria compreensão de música. No entanto, os contextos de produção, distribuição e de recepção devem ser levados em consideração, quando se escolhe um repertório para ser trabalhado na Educação Musical.

Nesse sentido, reforço a importância de devolver o material pedagógico de Villa-Lobos para as escolas brasileira e ao lado da valorização original e criativa, que a crítica também seja proferida na contextualização desta produção, na distribuição e na recepção do seu contexto histórico, possibilitando o reconhecimento desta pedagogia pela musicologia histórica brasileira.

O 2º volume do livro de Solfejos sobre *Temas originais e sobre cantigas populares, para o ensino de canto orfeônico*. Sobre este volume, Ávila (2010) faz a seguinte consideração:

[...] de grau mais adiantado, constitui-se de cinco partes: Vocalismo, Ditados, Imitações, Cânones e Fugas. Com exceção destas últimas e de alguns cânones, destinados aos professores, toda a matéria está ao alcance de classes de alunos mais desenvolvidos (Ávila, 2010, p. 28).

Os exercicios iniciais deste livros, são destinados a atividade de ditados. Ressaltamos a importância dessa atividade para desenvolver a audição e a escrita dos alunos, além de também contribuir para aguçar uma escuta mais sensível e aprimorada de música.

O ditado serve para desenvolver habilidades musicais que são importantes para a aquisição da propriedade musical, pois desenvolve a percepção do que se escuta e de como se percebe essa escuta através do registro escrito, sendo também uma forma de avaliar o nível de compreensão que se tem de música. O ditado também promove a audição interna da música onde o passar da escuta para a escrita serve também para corrigir discrepâncias entre a música que se ouve e a que se escreve. Abaixo, apresenta-se do livro *Solfejo 2º volume*, o primeiro exercício para se continuar a perceber os conhecimentos que os professores do C.N.C.O., precisariam adquirir para ministrarem os conteúdos musicais.

Este volume é definido por Ávila (2010) da seguinte maneira:

[...] de grau mais adiantado, constitui-se de cinco partes: Vocalismo, Ditados, Imitações, Cânones e Fugas. Com exceção destas últimas e de alguns cânones, destinados aos professores, toda a matéria está ao alcance de classes de alunos mais desenvolvidos (Ávila, 2010, p. 28).

Explicado as definições e as informações sobre o Livro de *Solfejo 2º volume*. Passaremos agora, para a análise dos exercícios:

Solfejo 2º volume Ditado 1

Informações gerais: Uma das características do ditado 1, é o compasso composto 9/8, sendo a colcheia a unidade de tempo. Cantar no compasso de nove tempos é desenvolver essa correlação com o seu correspondente ternário simples. Cantamos internamente para facilitar, os pulsos ternários três vezes. Ex 1-2-3/1-2-3/1-2-3 ou 1-2-3/4-5-6/7-8-9. O tempo escolhido é o Adantino, sinalizando que o ditado não deve ser executado devagar e pesado para a percepção dos alunos.

Saber desenvolvido: crescenta - A diferença desse ditado, está no compasso composto e na emissão vocal das notas acidentadas.

Atividades musicais possíveis – Sugestões: Acrescenta-se as observações anteriores nos outros ditados as de: desenvolver a emissão; o trabalho intervalar; a frase cantada com

diferentes dinâmicas; a marcação dos tempos de compasso; a indicação na partitura das frases musicais; a marcação dos graus; a construção de um acompanhamento; a improvisação e o estudo das emissões das notas acidentadas.

É interessante ter materiais diversificados e criativos para dar aulas para quiança e inventar brincadeiras lúdica que sirvam aos objetivos necessários. O importante é usar a criatividade.

Análise Harmônica:

O período musical é regular, pois possui 2 frases de quatro compassos em tonalidade de Lá menor.

A figura rítmica de maior valor é a mínima pontuada e a de menor valor é a colcheia que representa a unidade de compasso.

Toda primeira frase tem uma unidade rítmica conferida pelo ritmo das três colcheias seguidas das duas semínimas pontuadas (compassos 1 a 4). Nos três primeiros compassos, essa unidade rítmica também se faz pelas notas com acidentes.

Na segunda frase a figuras pontuadas da mínima aparece como ritmo de maior valo do exercício todo. Percebe-se também, que existe uma figura de antecipação melódica no compasso 6.

Os graus cromáticos são frequentes nesse ditado. Estão presentes nos compassos 1, e 2,. 4 e no 7 no ritmo do 3.

O compasso 7 apresenta uma pequena dificuldade, pois geralmente a terminação na tônica da tonalidade é realizada de maneira mais alongada, então, o sol#, VII grau da tonalidade, é que faz a condução para o I grau final, precisando ser estudado para ser entoado.

As notas iniciais do tempo tético nos 3 primeiros compassos, são por progressões (de Dó 4 e Mi 4). O carater interpretativo leve se apresenta na junção de três colcheias que funcionam como tempos mais rápidos em relação as semínimas pontuadas mais longas.

Os intervalos utilizados além dos cromáticos são os de 2^a, 3^a 4^a e de um intervalo de 6^a.

A análise harmônica esta marcada na partitura abaixo.

Análise do Solfejo 2º volume Ditado 1

The image displays two staves of musical notation for a solfejo exercise. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#), indicating the tonality of A minor (Am). The notation includes various intervals and chords, with labels such as 3ªm, 4ªJ, 6ªM, 7ªM, 8ªJ, and 9ªm. A red circle highlights a specific note, with a label indicating it confirms the relative minor tonality. The second staff continues the exercise, starting with a measure marked '5'. It includes labels for 10ªm, 9ªm, 7ªm, 6ªm, and 3ªm. A red circle highlights another note, with a label indicating resolution in the melodic minor scale. The notation also includes labels for chords like IVm, V, and I.

Tonalidade: Am

Essa nota confirma a tonalidade da relativa menor.

Escala diatônica descendente

5

Afirmção do IVm

Resolução na escala menor melódica.

Livro de Solfejo 2º volume

Deste livro também analisa-se o *Ditado 4* por ele estar na clave de Fá. Cabe lembrar que os exercícios de ditados podem ser utilizados para trabalhar as extensões vocais, podendo também ser utilizados em vocalizes. A tonalidade é de Fá M.

Livro de Solfejo 2º volume – Ditado nº 4.

The image displays two staves of musical notation for a solfejo exercise. The first staff begins with a bass clef and a key signature of one flat (Bb), indicating the tonality of F major (F). The notation includes various intervals and chords, with labels such as F, Bb, Am, Dm, and C. A red circle highlights a specific note, with a label indicating it confirms the relative minor tonality. The second staff continues the exercise, starting with a measure marked '5'. It includes labels for 10ªm, 9ªm, 7ªm, 6ªm, and 3ªm. A red circle highlights another note, with a label indicating resolution in the melodic minor scale. The notation also includes labels for chords like IVm, V, and I.

Tonalidade: F

Antecipação

O ditado é irregular e possui duas frases a primeira de 4 compassos e a segunda de 5 compassos, constituindo um período musical irregular. Os compassos de 1 a 4 formam a primeira frase musical e os compassos de 5 a 9 a segunda.

Na primeira frase, a melodia é composta pelos seguintes graus: IIV IImvv e VI.

O primeiro membro de frase, (compassos 1 e 2), inicia-se na nota Dó 2 e o segundo membro de frase (compassos 3 e 4), inicia-se na nota Mi 2, mantendo entre si a mesma estrutura rítmica e a mesma condução melódica.

Já os membros de frases da 2ª frase, além do movimento escalar, apresentam os intervalos com maiores distâncias vocais.

A melodia da segunda frase é composta pelos graus: V, I, IImvv, e V.

O primeiro membro da frase inicia-se com um segmento de escala, fazendo a condução ascende para o terceiro tempo do compasso, que muda seu movimento de nove notas sequenciadas de escala, agora em movimento descendente. O maior intervalo do ditado é encontrado nesta frase, sendo ele um intervalo de 6ª.

Este ditado serve também para desenvolver a capacidade de se escrever em diferentes claves. Observamos neste ditado, notas de passagens, bordaduras e uma nota de antecipação.

A melodia pode ser aproveitada para vários ensinamentos de música, tal como: para um trabalho de emissão vocal. Claro que a orientação do professor para a adequação das notas de acordo com as vozes dos alunos é fundamental.

Agora será analisada a Fuga, pertencente também a este ao livro de Solfejos 2º volume.

Análise do Solfejo 2º volume – Fuga nº8

Escolheu-se a Fuga para ser analisada porque além de comprovar o musical de Villa-Lobos na atividade de arranjo, também é uma orientação dele destinada para alunos mais adiantados ou para os professores de canto orfeônico. Por causa do número de páginas na obra, optamos por fazer a marcação harmônica na própria partitura.

Análise do solfejo nº 4 - Fuga nº 8.

A obra analisada é um arranjo de Heitor Villa-Lobos para coro misto, baseado na *Fuga nº.8* do primeiro volume do *Cravo Bem Temperado* de Johann Sebastian Bach (1685-1750).

A Fuga nº.8 originalmente foi escrita para três vozes na tonalidade de Mi bemol menor (ou Ré sustenido menor conforme algumas edições). Villa-Lobos, em seu arranjo, a transpõe para Dó sustenido menor e acrescenta uma voz como adaptação para as necessidades das extensões de cada voz que compõe o coro. A tessitura de cada voz é:

Soprano: Si#2 a Lá4; - Contralto: Sol#3 a Mi4;- Tenor: Si1 a Sol#3;- Baixo: Dó#1 a Mi3.

Pode-se encontrar inúmeros conceitos e descrições sobre a Fuga como gênero ou técnica musical. De maneira geral, Koechlin (1933) esclarece que:

O que constitui essencialmente a fuga é a *imitação*. As diversas partes (vocais ou instrumentais) respondem-se, e parecem, assim, se perseguir, donde o nome *fuga*. Um tema, chamado *sujeito*, é exposto por cada voz, depois retomado em diferentes intervalos. As partes, cantando este tema, imitam-se, portanto; mas em todo o curso da peça elas dialogam, igualmente, através de desenhos acessórios. Não existe apenas um *único plano* de fuga. Neste tipo de música as formas são extremamente variadas (...). (Koechlin, 1933, p.4).

A exposição da fuga de Villa-Lobos corresponde, primeiramente, a entrada das vozes contralto (sujeito); soprano (resposta) e baixo (sujeito).

No entanto, após uma breve passagem, o baixo “como se fosse uma quarta voz” (Riemann, 1890, p. 57), entra novamente com o sujeito com algumas notas cromaticamente alteradas, efetuando uma modulação para a dominante. Pode-se chamar de fragmento livre⁹⁵, as passagens servem de ligação entre as entradas dos temas, como por exemplo, os dois compassos que separam a primeira resposta apresentada pelo soprano e a segunda aparição do sujeito no baixo.

O sujeito é a ideia musical em que se baseia a fuga. Aqui ele se inicia na voz do contralto com a nota da tônica (Dó#) e, por meio de um salto ascendente, atinge a dominante (Sol#). Em

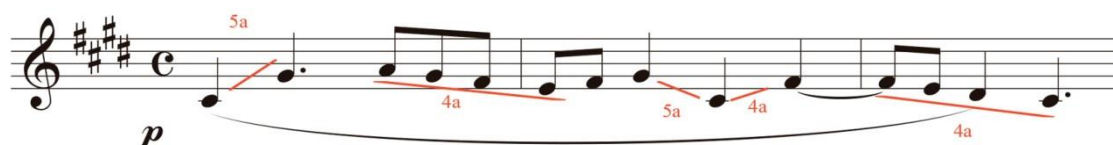
⁹⁵ Alguns autores chamam simplesmente de passagem de ligação ou *codetta*.

seguida, partindo do ápice (Lá) realiza uma figuração em graus conjuntos para retornar à dominante e esta para a tônica em um salto descendente.

Há um novo salto, desta vez para o quarto grau de onde, por meio de graus conjuntos descendentes, se retorna mais uma vez e finalmente à tônica. É importante destacar a presença dos intervalos de quartas e quintas na construção do sujeito, conforme demonstra a figura 1.

Figura 1 – Sujeito da Fuga

Figura 1 - Sujeito da Fuga.



A resposta nesta fuga é tonal, pois é uma imitação do sujeito portando mutações melódicas com finalidades à sua adequação tonal. No caso, o salto inicial é agora um salto de 4ª ascendente e não de 5ª. Isso se deve porque seu início, coincidindo com a finalização do sujeito, pretende afirmar a tonalidade principal, para só em seguida proceder uma modulação para a tonalidade da dominante (ver partitura abaixo).

Segundo Riemann (1890, p.57), não há um contra-sujeito⁹⁶ real na fuga analisada. O contraponto⁹⁷ que acompanha o tema é extensivamente empregado por meio de movimentações de colcheias em graus conjuntos – um fragmento do sujeito - numa extensão de quatro notas ascendentes ou descendentes (ver figura 2). Nota-se, portanto, que o material empregado durante os acompanhamentos não é necessariamente o que foi mais abundantemente empregado no tema (os intervalos de 4ª e 5ª).

Figura 2 - Fragmento do sujeito



Após as quatro apresentações do tema em forma de sujeito e resposta, tem-se uma segunda parte da fuga, o Episódio, termo que se refere a qualquer passagem que ocorra entre o fim da exposição e o começo da entrada final que não seja uma entrada de sujeito. Pode-se também pensar que é o local onde os temas são "desenvolvidos", como posteriormente o será

⁹⁶Tema subsidiário que acompanha o sujeito e deriva da continuação da primeira voz contra a resposta.

⁹⁷ Neste caso, pode ser chamado de contraponto livre.

na sonata. O material temático dos episódios é, muito frequentemente, oriundo do sujeito, da resposta ou do contra-sujeito; mas isto não significa que não possa ser novo. Há também nesta seção o que se chama de *Stretto*, quando o sujeito é apresentado em uma voz e imitado em uma ou mais vozes, com a imitação iniciando-se antes que o sujeito inicial tenha terminado de soar e a aplicação da técnica de aumentação, quando o valor de duração das notas do tema é ampliado.

Após o terceiro *Stretto*, uma terceira parte da fuga é assinalada pela entrada do tema em inversão na tonalidade de Mi maior. Ele é apresentado nas três vozes acompanhado por um contraponto livre, finalizando no retorno à tonalidade de Dó# menor.

A quarta parte é introduzida por dois *Strettos* do tema invertido, primeiro entre contraltos e baixos e logo em seguida entre sopranos e tenores. Segue-se a apresentação dos fragmentos em sua direção original e em inversão também em *Stretto*.

Em seguida, ocorre a apresentação completa do sujeito (Reexposição) na voz soprano, com apenas uma modificação da nota inicial (um Ré# no lugar do Dó#) e acompanhamento de um contraponto livre.

A conclusão da obra se dá por meio de três *Strettos* com o tema em aumentação combinado com o sua forma original, ora em movimento direto, ora em inversão.

Apenas sinta com toda a intensidade o poder de linhas tão gigantescas, como as do soprano desde o começo do último stretto até o final, e você se maravilhará com a grandeza grandiosa do velho mestre. (Reimer, 1980, p.59). (Tradução minha).

Segue abaixo a partitura completa com as seções analisadas e indicações das principais regiões tonais da obra. É interessante notar a presença maior da região da Subdominante após a considerada quarta parte da fuga, em contraste com as partes anteriores em que o compositor trafega em maior parte pelas regiões de Dominante e Relativa Maior.

Fuga, nº 8

Côro misto a 4 vozes

J. S. BACH

Arr. de H. VILLA-LOBOS

Exposição

ANDANTE SOSTENUTO (♩. 72)

Sop.

Cont.

p Sujeito

p Resposta

Tonalidades/Modulação: **Dó#m**

Sol#m

(1) Dó#m

Fragmento livre ou
Passagem ou coda

Barit. e Baixos

mf

mf

Episódio

(2) Tenores

Stretto

Mi M

Sol#m

Cont.

Stretto

Fragmento

Aumentação (aprox. 1,5x) (3)

Stretto

Inversão

f

dim.

Barít. *Unis.* *dim.*

Baixas *Mi M* *Baixas*

Inversão

f

dim.

Fá#m

(4)

Tenor

Inversão *f*

Dó#m

The image shows a musical score for piano and voice, page 45. The score is written in G major (one sharp) and 4/4 time. It consists of three systems of staves. The first system has a Treble staff, a Tenor staff, and a Bass staff. The second system has a Treble staff, a Bass staff, and a Bass staff. The third system has a Treble staff, a Bass staff, and a Bass staff. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings. Annotations in red and purple highlight specific musical features.

Annotations:

- Inversão** (Inversion): Marked in red, pointing to a purple box around a note in the Tenor staff of the first system.
- Inversão e Aumentação (aprox. 1,5x)** (Inversion and Augmentation (approx. 1.5x)): Marked in red, pointing to a purple box around a note in the Bass staff of the second system.
- Stretto**: Marked in red, pointing to a purple box around a note in the Bass staff of the second system.
- Fragmento** (Fragment): Marked in red, pointing to a blue box around a note in the Bass staff of the third system.
- Stretto**: Marked in red, pointing to a blue box around a note in the Bass staff of the third system.
- Fragmento** (Fragment): Marked in red, pointing to a blue box around a note in the Bass staff of the third system.
- Fragmento** (Fragment): Marked in red, pointing to a blue box around a note in the Bass staff of the third system.
- Dó#m** (D major): Marked in red, pointing to a blue box around a note in the Bass staff of the third system.

Other markings:

- Tenor**: Marked in black, pointing to the Tenor staff of the first system.
- Unia**: Marked in black, pointing to the Bass staff of the first system.
- f**: Marked in black, pointing to the Bass staff of the second system.
- mf**: Marked in black, pointing to the Bass staff of the second system.
- Fá#m**: Marked in black, pointing to the Bass staff of the second system.
- mf**: Marked in black, pointing to the Bass staff of the third system.
- f**: Marked in black, pointing to the Bass staff of the third system.

The image displays a musical score with several measures, each containing three staves (treble, middle, and bass clefs). The score is annotated with various musical terms and boxes highlighting specific musical elements:

- Fragmento**: Three instances of this term are present, each with a purple box highlighting a specific melodic fragment in the treble, middle, and bass staves respectively.
- Stretto**: Two instances of this term are present, each with a blue box highlighting a specific melodic fragment in the treble and middle staves respectively.
- Reexposição**: This term is present with a red box highlighting a specific melodic fragment in the treble staff.
- Sujeito**: This term is present with a red box highlighting a specific melodic fragment in the treble staff.
- Inversão**: This term is present with a purple box highlighting a specific melodic fragment in the treble staff.
- Aumentação (x2)**: This term is present with a blue box highlighting a specific melodic fragment in the middle staff.
- Harmonia**: This term is present with a blue box highlighting a specific melodic fragment in the bass staff.
- Fátm**: This term is present with a blue box highlighting a specific melodic fragment in the bass staff.

The score also includes dynamic markings such as *f* (forte) and *ff* (fortissimo), and a measure number (6) is visible.

The image displays a handwritten musical score for three systems, each consisting of three staves (treble, alto, and bass clefs). The key signature is three sharps (F#, C#, G#).

- System 1:**
 - First staff: A purple box highlights the first two measures. A *p* (piano) marking is present in the second measure.
 - Second staff: A blue box highlights the last two measures, with the annotation "Aumentação (x2)" written in red above it.
 - Third staff: A blue box highlights the last two measures, with the annotation "Stretto" written in red above it.
 - Below the third staff, the text "Lá M" is written.
- System 2:**
 - First staff: A blue box highlights the last two measures, with the annotation "(8)" written below it.
 - Second staff: A blue box highlights the last two measures.
 - Third staff: A blue box highlights the first two measures.
 - Below the third staff, the text "Batores" is written.
 - To the right of the system, the text "Fátm." is written in red.
- System 3:**
 - Second staff: A blue box highlights the last two measures.
 - Below the second staff, the text "Rit." is written.

48

Aumentação (x2)

(9)

Stretto

Aumentação (aprox. x1,5)

Dó#m

Coda

(10)

Fátm

Dó#m

G. V. L.

C. N. C. O. - M. E. S. (M)

Após a análise da Fuga, passa-se para contextualizar *O Gouia Prático – Estudo Folclórico Musical* – 1º volume – Primeira Parte

Guia Prático

O Guia Prático – Estudo Folclórico Musical - 1º Volume – Primeira Parte, foi aprovado pela Comissão Nacional do Livro Didático do C.N.C.O. em 1941, traz no Prefácio de Villa-Lobos escrito em (1932), a finalidade da coletânea, o objetivo educativo e o repertório dos seis volumes:

O Guia Prático, tendo como principal finalidade a educação artística e musical, é uma obra de documentos analisados e selecionados, obedecendo uma ordem de classificação de música para a formação do gosto artístico como o mais agradável auxílio à educação civic-social, dividindo-se em seis volumes: 1º volume (duas partes) – Recreativo Musical (137 cantigas infantís populares cantadas pelas crianças brasileiras e cânticos e canções); 2º volume – Cívico Musica (hinos: nacionais e estrangeiros; canções escolares e patrióticas); 3º volume – Recreativo Artístico (Canções escolares e estrangeiras); 4º volume – Folclórico Musical (Temas ameríndios, mestiços, africanos, americanos e temas populares universais); 5º volume – Para a livre escolha dos alunos (Músicas selecionadas com o fim de permitir a observação do progresso, da tendência, temperamento e gostp artístico revelados na escolha feita pelo aluno, das músicas adotadas para este genero de educação; 6º volume – Artístico Musical (Litúrgica e Profana, estrangeiras, nacionais, gêneros accessíveis).

A confeccção dessas peças coordenadas numa coletânea selecionada, tem como objetivo orientar os jovens em várias finalidade e servir a diversos ramos de atividade escolar

O Índice, o quadro Sinótico e o Gráfico Planisférico etnológico da origem da música no Brasil, do “ Guia Prático (1º volume) acham-se no final desse livro (Villa-Lobos, Guia Prático,1932, s/p.)

Logo após o Prefácio, Villa-Lobos apresenta o *Índice e Quadro Sinótico das músicas para educação e formação do gosto artístico* 1º volume, também datado de 1932, para *solos, coro e conjuntos instrumentais*

Estão abaixo escaneados:

NOTAS EXPLICATIVAS

(sôbre o “índice e quadro sinótico) das músicas para educação e formação do gosto artístico do 1.º Volume do “*Guia Prático*” para Educação Artística Musical.

Sólos, córos e conjuntos instrumentais, 137 cantigas infantís populares (nacionais e estrangeiras) (cantadas pelas crianças brasileiras).

O “índice e quadro sinótico” é dividido com os seguintes dizeres:

TITULOS

MELODIA

ONDE E POR QUEM FOI RECOLHIDO

AUTORES — Divide-se em *Música e Texto*, que por sua vez subdivide o primeiro em: *Original Ambientado e Arranjado*, e o segundo em: *Original e Adaptação*.

EXECUÇÃO: divide-se em *Vozes, Instrumentos e Sólos*.

AMBIENTE: divide-se em: *Harmonização e Forma com características*.

GENEROS — *Finalidades, Andamentos, Carater, Origens e Afinidadss Etnicas da Melodia, Ordem Cronologica, Indicação e Observação*.

TITULOS

Apesar dos títulos das canções populares variarem segundo os países, estados, cidades e mesmo bairros, como também a melodia e letra e certas vezes a própria finalidade dessas canções, procurou-se escolher, entre vários títulos, o que melhor obedecesse a um critério logico, com o fim de servir de educação do bom gosto, para saber detominar qualquer composição musical de carater popular.

MELODIA

Na maioria dos casos, a melodia e a letra são anônimas, quando se trata de canções populares. Em algumas melodias sentem-se claramente, reminiscências de sua origem estrangeira, embora estejam deturpadas, disfarçadas, desvirtuadas ou adaptadas, e em outras, alguma semelhança ou afinidade com canções slavas, húngaras, austriacas.

Às vezes, a melodia é original, embora anônima, de autor conhecido ou de alguém sem nenhuma popularidade. Outras vezes, a melodia é original porém, sem nenhum cunho regional ou tendo características de ictus ou frases de antigas canções européas.

Ha casos em que a melodia anônima ou de um autor qualquer, é extremamente banal, rotineira, assemelhando-se às melodias populares universais, sem nenhum valor artístico no ponto de vista da música pura, mas que se torna interessante para o problema da educação musical; algumas vezes, porém, o ritmo de que ela se compõe, serve para controlar os movimentos físicos em relação aos psíquicos, e despertar com este exercício, a intuição do compasso, como acontece, por exemplo, em certos casos, no problema de educação física, recreação e jogos infantís.

Essas mesmas melodias pobres e banais, que quasi sempre são elogiadas e endoezadas pelas pessoas que nunca tiveram educação estética-social-artística, nem nenhuma iniciação de discernimento de senso estético, nem souberam da utilidade significada desse sistema de educação entre os povos civilizados, sem nenhuma intuição de bom senso para poderem

discernir ou apreciar as manifestações elevadas dos fatos e das cousas — tornam-se interessantes quando são envolvidas numa rama de outros desenhos melódicos, compostos já propositadamente ou não.

ONDE E POR QUEM FOI RECOLHIDO

Figura nessa coluna o nome das pessoas, dos lugares, das canções e danças, obras e coleções de onde foram extraídas as melodias e as letras, levadas por pessoas idoneas e recolhidas pela SEMA, quando por mim dirigida.

A U T O R E S

Divide-se em dois subtítulos: *MÚSICA E TEXTO* — *MÚSICA*, que compreende tres secções: *ORIGINAL*, quando se trata de música cujo autor é conhecido; *AMBIENTADO E ARRANJADO* traz os nomes ou as iniciais dos seus respectivos autores.

No *texto*, com duas secções, obedece ao mesmo critério.

Para a letra de todas as músicas do “Guia Prático” tivemos a maxima atenção, sendo convidada uma comissão idonea de literatura, composta de nomes respeitosos e de destaque social, especialistas em cada genero de versos folclóricos.

No primeiro volume, a letra foi revista e adaptada pelo saudoso Afranio Peixoto, o grande pedagogo, cientista e literato ilustre, da Academia de Letras.

A função de um autor, a serviço do problema de educação artistica, criando, ambientando, arranjando ou adaptando, é extremamente árida. Além das imprescindíveis qualidades de auto-controlador, da sua físico-psicologia de apreciação, deve possuir várias pseudos individualidades, distintas umas das outras, controladas equilibradamente por uma força de vontade absoluta que sustente a sua personalidade instintiva. Muitas vezes, contrariando o seu ponto de vista, tem que se amoldar a opiniões de outras individualidades, reajus-

ta-las e tirar uma conclusão mais ou menos logica que se adapte a todos os interesses.

O autor musical que só escreve suas obras acompanhando a mentalidade da grande massa do povo, medianamente ou abaixo da medianamente culta, cingindo-se às preferências inspiradas pela ignorancia e incultura, jamais poderá fazer obra apreciavel e duradoura, não passando nunca de um mediocre.

Para fazer obra de valor a ser apreciada futuramente pelos historiadores concienzosos, é preciso ter coragem para contrariar as tendencias grosseiras, as criticas malevolas e injustas.

EXECUÇÃO

Divide-se em três sub-titulos: *vozes, instrumentos e sólos*. A significação dada a esta coluna obedece ao critério seguinte:

Depois de verificados um por um todos os documentos folclóricos e artisticos, recolhidos e colecionados pela SEMA, foram estes selecionados para servirem de base, argumento e modelo ao inicio da implantação do ensino melódico, completados com arranjos e adaptações, em forma de contracanto a 2 ou 3 vozes, em forma de harmonização a 4 partes, em piano, ou finalmente, escrito para todos estes arranjos em um só conjunto.

AMBIENTE

Divide-se em dois sub-titulos: "Harmonização e Forma com característico".

O 1.º é a simples harmonização dos processos técnicos tradicionais nos *estilos classicos, modernos e populares* e o 2.º é a transformação do 1.º adaptada á forma e ao estilo de cada país, desviando-se algumas vezes, das regras e teorias pragmaticas, porém, realizando um ambiente original que faz caracterizar, sonoramente, uma raça ou um povo.

GENEROS

Nesta coluna, cujo título é perfeitamente definido, encontram-se os principais característicos musicais dos continentes e países dotados de hábitos e costumes mais originais, dos que marcaram uma época e muito influíram na formação e progresso da civilização universal e contribuíram para melhor compreensão do desenvolvimento da História das Artes. (Oriente, Itália, Espanha, França, Alemanha e Rússia).

FINALIDADES

Este título determina o principal emprego que tinha a canção quando foi recolhida ou que teve depois de figurar no "Guia Prático", como por exemplo: "Cantiga de ninar", "Brinquedo e peça de salão", "Brinquedo de roda", "Canção e brinquedo de roda", "Peça de concerto", "Canção humorística e brinquedo de roda", "Canção e chamados para brinquedo", "forma de embolada e brinquedo de roda", "Brinquedo cantado", "bailado" etc.

ANDAMENTO

Determina pelas palavras dos andamentos musicais, o movimento rítmico, habitual de cada música, marcado pelos algarismos correspondentes aos do Metronomo "Maelzer", numa indicação aproximada.

CARACTER

Indica pelos mais destacados coloridos interpretativos do ambiente geral da música (melodia, ritmo e harmonização), a fonte principal, embora se verifiquem processos técnicos tradicionais ou regionais.

A definição do "carater" das cantigas do 1.º volume são as seguintes: "europeu", "regional", "misto estrangeiro nacional", "típico regional"

ORIGEM E AFINIDADES ÉTNICAS DA MELODIA

Causas e efeitos históricos da sincretização da música nativa das raças que influíram na formação característica musical brasileira, criando o “*tipo-molde*” que paralelamente a uma cultura geral com tendência a uma especialização vocacional, servirá de elemento primordial para as grandes realizações da arte regional, em caminho da universalização da “*Grande Arte*”.

As principais civilizações que marcam épocas no panorama da vida musical e serviram de base para formação da linha melódica da música brasileira, desde as canções infantis populares até o canto regional, vulgarizado ou não, desde o ano de 1500, foram “*italiana*”, “*francesa*”, “*saxonia*”, “*moura*” e a “*negro-africana*”.

Relação histórica dos povos que colaboraram para o surgimento da música no Brasil: “*ameríndio, português, espanhol, holandês, francês, negro-africano, italiano, saxônio (alemão e austriaco), slavo e o americano do norte*”.

Segue-se o “quadro sinótico” para classificação aproximada da música folclórica brasileira e o resultado da fusão dos principais povos que se estabeleceram no Brasil.

- (A) — Ameríndio (autotono)
- (B) — Sincretismo do Ameríndio com Português
- (C) — Sincretismo do Ameríndio com Espanhol
- (D) — Sincretismo do Ameríndio com Holandês
- (E) — Sincretismo do Ameríndio com Francês
- (F) — Sincretismo do Ameríndio com Negro-Africano
- (G) — Sincretismo do Português com Negro-Africano
- (H) — Sincretismo do Espanhol com Negro-Africano

Os vestígios do Ameríndio vão desaparecendo no desenvolvimento dos sincretismos, salvo casos raríssimos.

O Holandês e Francês quasi nada contribuíram, a não ser somente na transplantação da canção infantil francesa, que muito influenciou na cantiga infantil popular brasileira.

- (I) — Fusão dos sincretismos B e H entre si com o Negro Crioulo, nascido no Brasil.

- (J) — Fusão dos cincretismos B a I entre si com o Italiano.
- (K) — Sincretismo de J com as raças Saxonias.
- (L) — Sincretismo de K com as raças Slavas
- (M) — Sincretismo de L com as afinidades e influências da música popular "Standard" norte-americana, exportada.

Nos Estados Unidos da America do Norte não existe propriamente a música autotoma popular, segundo afirma Irving Schwerke no seu livro "Kings Jazz and David" mas sim a música formada especialmente por músicos estrangeiros, residentes na America do Norte, de solida cultura artistica musical, que tendo fracassado materialmente na carreira dos seus ideais artisticos dedicaram-se a explorar o lado do gosto exentrico e bizarro do povo norte-americano, compondo canções com melodias estilizadas dos principais caractéres (tipicos) do folclóre de vários países, ou então com melodias classicas e celebres, ambientando-as ao sabor do gosto popular da época, empregando a maneira ritmica das danças e canções dos nativos asiaticos e africanos exploradas e adotadas pelos inglêses, que colheram as impressões das suas colonias e possessões, como também a dos costumes folclóricos populares de Cuba (Habanera) e de outros países da América Central.



Legendas dos Sinais

203



— Espanha — Portugal



— África (Raça Negra)



-- Vaticano (religião)



— Paris — Áustria — Polónia — Est. U. da America do Norte



— Itália — Alemanha — África — Ásia — aborígene brasileiro e Ameríndios



— Holanda — Hungria — Rússia — Pérsia — Índia — Coréa Mongolica — Arabia — Egito — Cuba — Haiti — México — Guatemala — Honduras — Nicarágua e Panamá.



Movimento espiral da sincretização das correntes de modalidades típicas musicais de vários países, convergindo para o ponto central que está servindo de base para a formação do ambiente da música folclórica brasileira.

Relação dos Países que mais influenciaram na Formação da Música no Brasil

ativos (aborígenes pré-colombiano)

Península Ibérica (Espanha e Portugal)

Africa (raça negra)

Vaticano (Roma-Italia - Religião e Classicismo)

Holanda (Influência saxônica)

Francia (França) Cultura

Áustria
Hungria
Alemanha
Polónia
E. U. A. do Norte

Rússia (varios
países da asia)

Influíram, juntamente com a Península Ibérica na formação da música popular infantil

Influuiu na música popular social

Influuiu como informação para a cultura musical, apesar da afinidade constatada de algumas melodias típicas asiáticas com os cantos dos ameríndios (X)

(X) Ver os fotografamas dos Ameríndios Paracatu no Museu Nacional, recolhidos por E. Roquete Pinto, e de outras raças e regiões do Brasil documentadas em vários museus da Alemanha recolhidos por Fritz Krauss.

Copyright U. S. A. 1941 H. VILLA-LOBOS

H. VILLA-LOBOS

Pela importância desse material de Villa-Lobos a Academia Brasileira de Música – ABM e a Fundação Nacional de Arte – FUNARTE, financiaram esses volumes em uma de suas realizações no campo educativo, reeditando o *Guia Prático para a Educação Artística e Musical, I estudo folclórico-musical*. Os textos e as pesquisas foram realizadas por Manoel Aranha Corrêa do Lago, Sérgio Barbosa e Maria Clara Barbosa.

Regis Duprat (2009) faz a seguinte observação desse material:

[...] A nova edição do Guia Prático revela o problema das transcrições e versões e sintetiza com clareza a classificação dos arranjos, dissecando as fontes do Guia Prático. Esse guia do Guia Prático também aborda o problema das letras das peças, remontando às pesquisas de Sílvio Romero, Melo Moraes Filho e Pereira da Costa no século XIX, assim como as variantes nos textos de Alexina de Magalhães Pinto, João Gomes Júnior e Guilherme de Melo, que constituem ricas coletâneas anteriormente publicadas e que foram utilizadas por Villa-Lobos para configurar o repertório de cantigas do Guia Prático. Cabe lembrar que os 3 volumes de peças contêm anexas todas as letras e suas respectivas estrofes, incluindo as que não figuram nas partituras, cotejando-as com as fontes bibliográficas e, até, reparando falhas editoriais de edições anteriores [...] O “Guia Prático...” nos oferece residem fundamentalmente na concepção villalobiana de utilizar todo um repertório musical cultural, cultivado, até então, indiscriminadamente pelas populações rurais e urbanas brasileiras. E o fez valendo-se de coletâneas elaboradas até então por diversos pesquisadores do folclore nacional, expressão com que se designava, na época, o estudo das manifestações culturais populares em geral. Assim, foram reunidas no Guia Prático 137 cantigas, entre as incluídas em coletâneas anteriores, [...] coletas realizadas diretamente pela Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA[...] Esse volume apresenta um histórico da publicação entre 1932 e 1937 e as similaridades do Guia Prático com realizações contemporâneas dessa mesma década, como as de Béla Bartók, Carl Orff, Darius Milhaud e Paul Hindemith, semelhantes e coincidentes tanto na cronologia quanto na intenção pedagógica e no vínculo folclórico (Duprat, 2009 p.72)

O prefácio desse volume cita alguns temas relevantes que podem ser identificados no texto abaixo:

Prefácio

Após longos anos de estudo na experimentação da sensibilidade rítmica da mocidade brasileira, quer individual ou coletiva, onde se observa uma relativa facilidade de assimilação intuitiva, embora enfraquecida e duvidosa, quando implementada sob o regime de uma marcação rigorosa metronômica, para definir os tempos regulares de qualquer compasso, cheguei a conclusão da absoluta necessidade de serem ministrados a juventude, exercícios constantes de marchas, cantos, cânticos ou cantigas marciais.

Acresce ainda, que sobre melodias ritmadas, não só auxiliam a memória – indisponível para gravar, com presteza por audição, os fatores musicais- como despertam maior interesse cívico pelos assuntos patrióticos que encerram as músicas do presente livro.

Lembro aos leitores, que quase todos os brasileiros, em conjuntos populares, são capazes de marchar os tempos fortes de qualquer marcha, como inconscientemente o fazem nos dias de carnaval, o que não se verifica quando há necessidade de uma grande e uniforme demonstração popular de solidariedade cívica para cantar o Hino Nacional, por se sentirem, talvez, constrangidos ou receiosos do desequilíbrio coral da multidão ou por não terem recebido na juventude a conveniente educação do “ritmo da vontade” (H. Villa-Lobos).

Agora será analisada a canção *Acordei de madrugada* do livro - *Guia Prático 1ª Parte*.

A canção trata de um personagem que se encontra com a Nossa Senhora e faz a ela pedidos. Ela lhe entrega o seu coração e um cordão que lhe tranpassa o coração. O personagem então pediu a ajuda de dois santos católicos para o desatarem, porque esse cordão prendia o seu coração.

Letra da canção

Acordei de madrugada

1ª vez

Encontrei **Nossa** Senhora
Fui varrer a Conceição, ,
Com seu raminho na mão.

Eu pedi-lhe o seu raminho

E ela me disse não

Eu tornei a lhe pedir

Ela deu-me o seu coração

O cor

2ª vez

dão de sete voltas

Que transpassa o coração

Santo Antônio, São Francisco

Desatai esse cordão,

Que me deu Nossa Senhora

Com a sua santa mão. (Villa-Lobos, 1932,s/p.)

Informações gerais: A canção é um arranjo de Villa-Lobos para duas vozes a secco. Pode ser tocada ao piano com a mão esquerda executada uma oitava abaixo da voz do contralto. É uma canção popular religiosa. O andamento é Moderato com a semínima = 69.

A canção tem uma introdução de 4 compassos que trabalha os intervalos de 4ª e 3ª nesta ordem. É cantada pela 2ª voz.

Saber desenvolvido: É preciso com esta canção saber: 1ª vez e 2ª vez (ritornello); conhecer figuras pontuadas; mudança de tonalidade; anacruse e tempos téticos; pulsação do compasso binário e emissão dos intervalos da peça.

Atividades musicais desenvolvidas: Pode se brincar com uma bola grande, onde cada criança fica com a bola um período musical inteiro e depois passa para outro colega; na mesma roda, pode-se pedir para o gupo de meninas entrarem para o meio da roda em cada frase musical alternando com os meninos; trabalhar também com a anacruse dando saltos e caindo no tempo tético da música; ainda é possível cantar e bater palmas só no tempo forte do compasso; alternar a 1ª voz com a 2ª onde todos os alunos aprendam as duas; cantarem um compasso e ficarem em silêncio no outro, dentre tantas outras possibilidades.

Análise Harmônica: A peça tem uma introdução na 2ª voz de um membro de frase que trabalha os intervalos de 4ª e 3ª e eles se alternam a cada frase sucessivamente até o final. Essa voz é o acompanhamento da canção.

Já a primeira voz trabalha os intervalos de 2ª, 3ª e 5ª.

A característica dessa canção é justamente trabalhar anacruse e tempos téticos do compasso binário, pois todas as frases da 1ª Parte são anacrústicas e na segunda voz a característica é ser tética.

Além disso, outra característica é que a primeira Parte está em Fá Maior e a 2ª está em Fá menor que depois retorna a original tonalidade de Fá Maior e por último, a 2ª voz que estava em boca fechada, em emissão de *hum!* Somente na última nota da canção emite a palavra *um!*

A canção é compreendida de 4 frases e por tal motivo, de dois períodos musicais simples.

Interpretativamente a anacruse requer um trabalho musical de leveza, e a dinâmica, não assinalada pelo compositor e também não pelo arranjador, devem ser desenvolvidas pelo professor.

A partitura se encontra abaixo com as marcações devidas.

ACORDEI DE MADRUGADA (1 Versão)


H.1

(a 2 vozes a secco)

Popular

Canção popular forma ABAB

Arr. de H. Villa-Lobos

MODERATO (69 = )

Tonalidade: F

Exposição do motivo rítmico principal e afirmação da tonalidade

A I

Acor

Hum! Hum!

B V

Hum!

As melodias continuam as mesmas, só que no modo menor.

A Im

B V

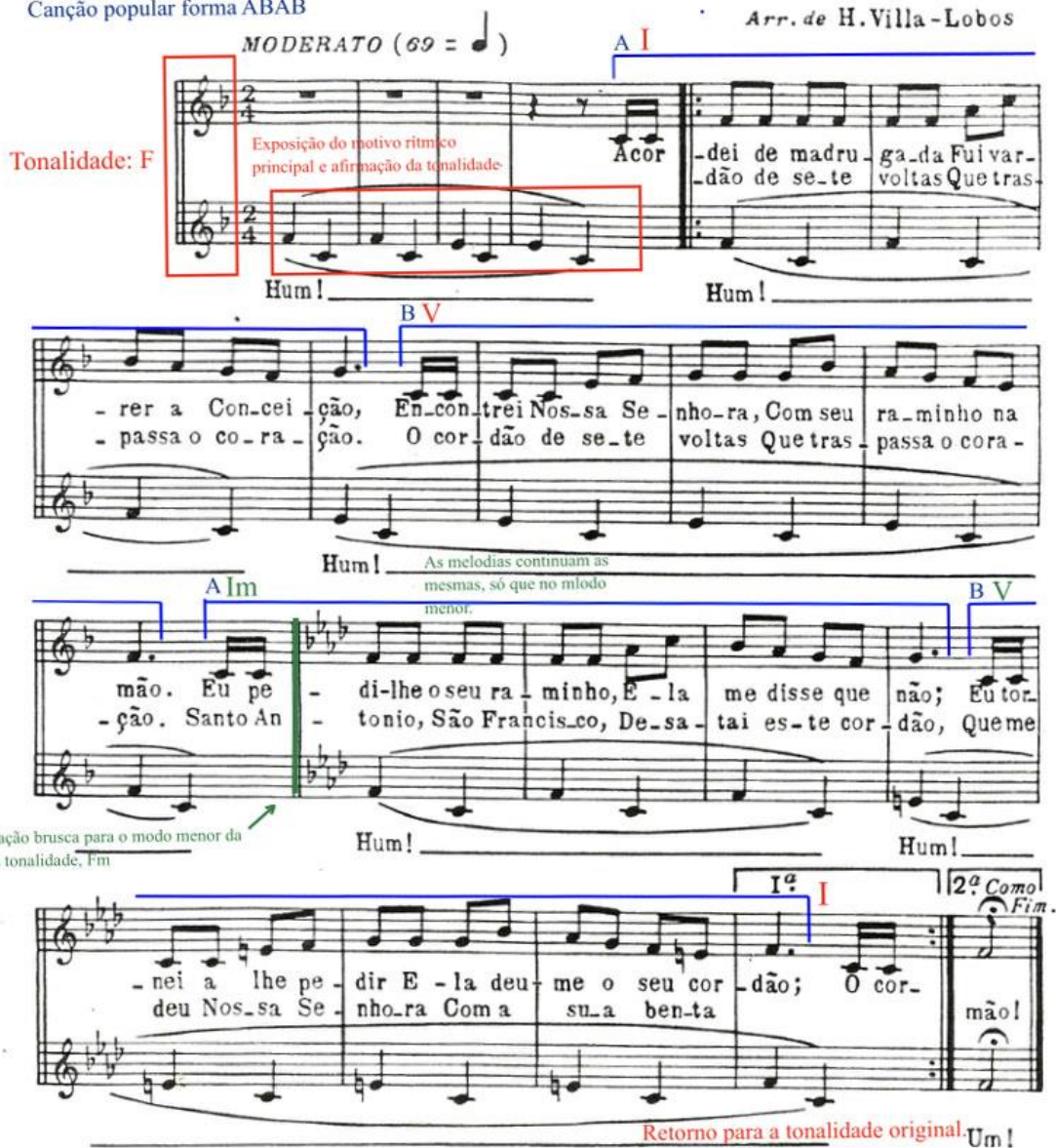
Hum! Hum!

Modulação brusca para o modo menor da mesma tonalidade, Fm

I^a I

2^a Como Fim.

Retorno para a tonalidade original. Um!



Quando tocada ao Piano, toda a parte da mão esquerda deve ser executada uma oitava abaixo.

© Copyright U. S. A. 1941-by H. Villa-Lobos

9-V.L.

Do livro *Canto Orfeônico 1º volume*, analisaremos apenas hamônicamente a
Canção dos Artistas na própria partitura:

84

Canção dos Artistas

(Hino da 'Casa dos Artistas')

Letra de
 Raul Pederneiras

Música de
 H. Villa-Lobos
 Rio, 1919

Introdução **MARCIAL**

Nº 41
 17

ff

Tonalidade: G

IV VII(b5)7⁶ II^m I⁴ V7 I⁴ V7

Verso 1

Tha-lia seja o nosso balu-ar - te Que a-brigue no seu seio a comu -

O Piano está sempre tocando a mesma melodia cantada.

mf

I V I V7² I⁶ VII⁶ II^m V I⁴ V II^m I⁴ V7.

Verso 2 *f* (melodia e harmonia da introdução)

- nhão De to-dos que se ufa-nam pe-la ar - te Que em-

V7 I⁴ I7⁴ IV VII(b5)7⁶ II^m I⁴ V7

©Copyright U. S. A. 1942 - by H. Villa-Lobos

Refrão

Entrada do Coro Sop. e Cont.

- polga e que arrebatava multi - dão

Ar - tis - ta! A - len - ta a lem -

Ten.

Ar - tis - ta! A - len - ta a lem -

Barit. e Baixo

Ar -

Escala descendente com crescendo e rall causa tensão preparatória para a entrada do coro

Poco rall.

a tempo

I^6 $V7$ I^6 $II7^6$ III^{Im} I^6 $V7^6$

- bran - ça Da co - munhão mais sa - gra - da

- bran - ça Da co - munhão mais sa - gra - da

- tis - ta! A - len - ta a lem - bran - ça Da co - munhão mais sa -

O Piano segue tocando as mesmas notas do coro

I VI^{\sharp} II^{Im7} $I7M^6$ IV VI

The image displays a musical score for a choral and piano piece. It features three vocal staves (Soprano, Alto, and Bass) and a piano accompaniment. The score is divided into sections: an initial instrumental introduction, a vocal entry (Entrada do Coro), and a refrain (Refrão). The piano part includes harmonic analysis with Roman numerals. A blue arrow points to a descending scale in the piano part, labeled as creating tension for the choir's entry. The score includes lyrics in Portuguese and musical notations such as 'Poco rall.' and 'a tempo'.

Canto Orfeônico vol. 1

O livro *Canto Orfeônico: Marchas, Canções e Cantos para a Educação Consciente da "Unidade de Movimento"* 1º volume, foi adotado primeiramente nas escolas e nos cursos

especializados da SEMA, que pertencia ao *Departamento de Educação Nacionalista da S.G.E.C. da Prefeitura do Estado da Guanabara* e adotado também no *Colégio Pedro II*.

No prefácio do livro Villa-Lobos faz uma justificação sobre a necessidade de ser haver uma utilização metronômica para definir com precisão os tempos dos compassos e também versa como as melodias ritmadas podem colaborar para a apreciação musical e para civismo dos estudantes.

Também esclarece a contribuição das marchas, do canto, dos cânticos e das cantigas de roda para a formação dos estudantes e as marchas para uma grande e uniforme demonstração de solidariedade cívica, ao se cantar os hinos brasileiros:

Prefácio

Após longos anos de estudo na experimentação da sensibilidade rítmica da mocidade brasileira, quer individual ou coletiva, onde se observa uma relativa facilidade de assimilação intuitiva, embora enfraquecida e duvidosa, quando implementada sob o regime de uma marcação rigorosa metronômica, para definir os tempos regulares de qualquer compasso, cheguei a conclusão da absoluta necessidade de serem ministrados a juventude, exercícios constantes de marchas, cantos, cânticos ou cantigas marciais.

Acresce ainda, que sobre melodias ritmadas, não só auxiliam a memória – indisponível para gravar, com presteza por audição, os fatores musicais – como despertam maior interesse cívico pelos assuntos patrióticos que encerram as músicas do presente livro.

Lembro aos leitores, que quase todos os brasileiros, em conjuntos populares, são capazes de marchar os tempos fortes de qualquer marcha, como inconscientemente o fazem nos dias de carnaval, o que não se verifica quando há necessidade de uma grande e uniforme demonstração popular de solidariedade cívica para cantar o Hino Nacional, por se sentirem, talvez, constrangidos ou receiosos do desequilíbrio coral da multidão ou por não terem recebido na juventude a conveniente educação do “ritmo da vontade” (H. Villa-Lobos, 1940, Prefácio).

Passaremos agora para a análise da primeira peça desse livro: *Meus Brinquedos*

Análise da peça *Meus Brinquedos*

Informações Gerais: A peça *Meus Brinquedos* é um arranjo de Villa-Lobos para duas vozes sobre a música de Júlia Dickie.

A letra da Marcha fala de uma bola, onde o personagem brinca com ela. A letra será apresentada a seguir:

Meus brinquedos

Eis a minha bola

Que gosta de Pular

É macia e grande

Comigo vem brincar

Nam! Nam! Nam! Nam!

Nam! Nam! Nam! Nam

Nam! Nam

Saber desenvolvido: Ávila, (2010) sobre os saberes da obra, faz a seguinte consideração:

canção didática cuja primeira parte é adequada ao canto na Educação Infantil, sendo apropriada para a aquisição do conceito de compasso, especialmente com o uso da bola como acessório. Como peça de repertório coral infantil, seria dirigida para o mesmo público. O contraponto na segunda voz, privilegia intervalos de terças paralelas. Na segunda parte o texto baseia-se na sílaba: Nan!, a qual, além de interferir no plano do timbre, pode ser utilizada como exercício técnico com sons nasais. Merece atenção o cromatismo na segunda voz, compasso 9. Não há indicação de dinâmica, apenas *stacatto* em toda a peça, sugerindo certa leveza nas articulações sonoras ou o caráter saltitante da bola (Ávila, 2010, p. 252).

Esse é o conhecimento que o professor de canto orfeônico tem que desenvolver para ensinar essa marcha, além de acrescentarmos a ele o conhecimento dos graus utilizados; as funções harmônicas; as extensões das vozes e o conhecimento da tonalidade, além de pulsação do compasso binário simples usando.

As figuras rítmicas são: a mínima usada somente no final e a repetição das figuras de semínima com sua respectiva pausa e da colcheia. Para os alunos essa obra pode ser considerada fácil de execução vocal embora divertida para crianças menores.

Atividades Musicais: Além de todas as outras já citadas, pode-se desenvolver uma brincadeira com bola como sugerido na citação, mas pode-se também trabalhar cânones com duas rodas, uma dentro da outra, onde o professor orienta a partida de cada voz fazendo-as girar uma ao contrário da outra. Depois pode-se trocar o lado do giro das rodas. Pode-se também inventar uma letra para outro brinquedo como por exemplo usando uma corda, onde esticada no chão a uma altura baixa, as crianças pulem de um lado para o outro em cada inciso ou membro de frase. Pode-se marchar com marcando os tempos fortes e depois musicaliza-los na marcha, dentre tantas outras atividades.

Análise Harmônica:

A tessitura de cada voz é: Primeira voz: Mib³ a Mib⁴ ; e a da segunda voz: Sib² a Sol³

A Tonalidade é Mi bemol Maior e os intervalos melódicos existentes são de 2^a maior e menor, 3^a maior e menor, 4^a justa e 6^a menor.

A forma da peça é binária (AB), em que cada parte é formada por duas frases simétricas de quatro compassos cada.

O cromatismo supracitado como merecedor de atenção pela autora, gera um intervalo harmônico de 5^a Diminuta. Consequentemente um ponto de tensão classificado harmonicamente como uma dominante secundária do terceiro grau (V/III). Aqui a harmonia implícita ocasionada pelo arranjo de Villa-Lobos pode gerar dúvidas nas considerações a respeito da formação da frase musical.

De maneira isolada, a melodia na voz superior infere em uma terminação feminina⁹⁸ neste primeiro membro de frase. Isso se deve pela comparação com a primeira Parte da peça onde texto implica também em terminações femininas nos primeiros membros de cada frase (ver figura 1).

Figura 1

Terminação feminina

Tonalidade: EbM

No entanto a progressão V/III – III, conforme a figura 2, pode dar aos intérpretes a opção de uma finalização masculina em que o segundo tempo do compasso em questão (harmonicamente um acorde de Eb, isto é, um I) seja, na verdade, uma anacruse ao compasso seguinte. A opção pela terminação feminina implica na supressão da anacruse no segundo membro de frase.

98 Em que o repouso ou o acento imediato não se dá no tempo forte (Bas, 1947, p. 19).

Figura 2

Opção 1 - Terminação Feminina

Opção 2 - Terminação Masculina

Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan!

1. 2. §

VI^m VII⁶ V7⁴ III^m I V I

A primeira frase é a única que termina em caráter suspensivo com uma Semicadência, enquanto as demais a cadência é Autêntica⁹⁹. Não há modulações considerando apenas o caráter de dominante secundária no cromatismo já citado

Por fim, o contraponto nota contra nota e os movimentos paralelos, dá à textura do arranjo um caráter homofônico.

Canto Orfeônico Volume 2

O Canto Orfeônico volume 2: Marchas, Canções, Canto: Cívicos, Marciais, Foclóricos e Artísticos para formação consciente da apreciação do bom gosto da música brasileira, foi adotado em todas as intuições que praticavam o canto orfeônico do C.N.C.O.

Abaixo a análise da peça *Brinquedo de Pegar*

Análise da Peça Brincadeira de Pegar

Informações gerais: Dedicada à Ernani Braga e às crianças de Recife, a peça *Brincadeira de Pegar* faz parte do *Canto Orfeônico 2º volume*.

Ávila (2010) especificamente sobre a obra em questão, observa que:

com o contraponto imitativo à quarta, a melodia está na segunda voz, exceto na última frase, quando passa para a primeira. Todas as frases iniciam com arpejos ascendentes de tríades que determinam a sequência das funções harmônicas. As terças harmônicas predominam, inclusive com paralelismos eventuais (Ávila, 2010, p. 247).

A seguir apresentaremos a letra da canção.

⁹⁹ Classificação segundo Piston (1998, p. 165 a 170).

Brincadeira de Pegar

1ª voz

Vamos todos estudar!
Vamos todos estudar!
E não há tempo a perder
Que a lição vai começar
Vamos todos bem depressa!
Vamos vamos trabalhar!
Ah!

2ª voz

Vamos todos para escola
Vamos todos estudar
Vamos todos para escola
Vamos todos estudar
Se não há tempo a perder
Que a lição vai começar

Vamos vamos bem depressa

Vamos vamos trabalhar lhar

Ah ! (Todos cantam juntos as frases em **negrito**)

A *Brincadeira de Pegar* tem nas suas partes, como figuras recorrentes, a figura da colcheia e sua pausa e a pausa de semínima. Essas figurações rítmicas que se intercalam, traz o sentido da brincadeira anunciada no título.

Na própria partitura está escrito (Começar em Allegretto, aumentando pouco a pouco até Presto). O aligeiramento do tempo, faz com que a peça seja realmente divertida para quem a estuda, pois ainda é toda em staccato, conferindo emissões curta dos sons com muita leveza na voz.

A sua forma Binária pode ser dividida em um AA-BB'.

Na Parte B a melodia se encontra na voz inferior executando um arpejo inicialmente de F#; enquanto que em B', mantendo-se a mesma estrutura e elementos motivicos. A melodia volta para a voz superior executando, desta vez, um arpejo em F#m.

Os elementos motivicos são:

- a: arpejo (destacado em vermelho na partitura em anexo);
- b: notas repetidas;

- c: figura de colcheias em graus conjuntos descendentes (destacado em verde na partitura abaixo).

A expressão *muitas vezes*, é um caráter diferente na composição, até que se deseje parar a brincadeira e finalizar a canção (compasso 20 e 21) .

As notas finais são as mais longas da canção onde uma codeta bem pequena de 2 compassos (compassos 20 e 21). Termina a canção com figuras de semínima pontuada e uma pausa de semínima sequenciadas pela mínima pontuada com fermata, que garantem o acabar da correria.

Nos dois últimos compassos existem a única indicação de sinal de expressão que aparece num caráter pesado em FF.

Saber desenvolvido: *Brincadeira de Pegar* é uma peça que requer um conhecimento de pulsação bem trabalhado, pois as colcheias repetidas na mesma nota, depois sobem no tempo fraco do compasso binário (compassos 3, 7 na 2ª voz) desenvolvendo uma percepção aguçada desse tempo, inclusive porque elas acontecem em parte fraca de compasso binário. Toda a emissão da canção requer precisão rítmica precisa.

Quanto as terminações das frases, as pausas de colcheias encontradas nos compassos 5, 9 14, e 19 (da segunda voz), são outra dificuldade da execução vocal, pois o desencontro das vozes seria desagradável sonoramente, portanto, pode ser difícil de ser executado a duas vozes por causa do andamento acelerado.

As figuras rítmicas da canção são as figuras de conhecimento iniciais na música. Ou seja: mínima com fermata, semínima pontuada e colcheia também com a sua pausa.

Análise Harmônica

A tessitura de cada voz é: na primeira voz: de Mi³ a Ré⁴ e na segunda voz: de Dó#³ a Dó#⁴

A tonalidade está em Ré Maior e os intervalos melódicos existentes são: de 2ª Maior e menor, 3ª Maior e menor, 5ª justa e diminuta.

Uma breve modulação para a tonalidade de Si menor ocorre no início da terceira frase, mas logo em seguida, retorna-se à tonalidade inicial. Nessa modulação para a tonalidade relativa, uma espécie de *Stretto* ocorre com o texto, embora as figuras motívicas musicais não aludem a isso.

A sua forma Binária pode ser dividida em um AA-BB'.

O contraponto imitativo na seção A faz alusão ao próprio título da brincadeira de pegar¹⁰⁰ que, posteriormente, na seção B entremeada de paralelismos de terças, remete ao encontro do “pegador” com o “fugitivo”.

A partitura encontra-se abaixo:

1

Va-mos to-dos es-tu-

Vã-mos to-dos para es-co-la Va-mos to-dos es-tu-

dar! Va-mos to-dos es-tu-

dar! Va-mos to-dos para es-co-la Va-mos to-dos es-tu-

dar! E não há tempo a per-der, que a li-ção vai co-me-çar

dar! E não há tempo a per-der, que a li-ção vai co-me-çar.

Vamos, vamos, bem de-pressa! Vamos, vamos traba-lhar!

Como FIM. *ff*

D.C. al fine
mu-ltas
vezes

ff

100 A brincadeira de pegar (ou pique ou ainda pega-pega) é típica do universo infantil brasileiro, sendo praticada por crianças das mais diferentes regiões do Brasil. Caracteriza-se basicamente pelo ato de ‘pegar’, tocar uma criança que deverá, então, ser agora, quem irá correr atrás das outras.

Passa-se agora a analisar a hino que possui quatro páginas e será apresentada justamente por estar inserida na questão do Nacionalismo e do patriotismo brasileiro cantada nas escolas no período do projeto de Villa-Lobos.

Considerações Gerais: O hino tem o título de *Invocação em defesa da Pátria*. Foi definido pelo compositor como um hino cívico religioso que tem a música de Villa-Lobos, escrita em 1943 e a letra de Manuel Bandeira, outro intelectual que viveu a época do Nacionalismo brasileiro e que acreditava na ideologia da época. É a peça final do livro de Canto Orfeônico 2º volume.

Embora a letra faça claramente apologia ao civismo e ao patriotismo, podemos considerar que para Villa-Lobos e para os intelectuais, essa era a realidade que movia a sociedade brasileira.

No entanto, nada desmerece a música, que pode inclusive ser aproveitada para trabalhar diferentes letras de gêneros diferentes. Claro que pode ser ensinada como está e com ela fazer uma contextualização histórica do período onde a obra se encontra.

A letra a seguir, tem a indicação das páginas e das vozes onde elas se encontram na partitura para ajudar na visualização:

Invocação em defesa da Pátria

Página 1 – Solo

Ó Divino! Onipotente!
Permita que a nossa terra!
Viva em paz alegremente!
Preservai-lhe o horro da guerra!
Zelai pelas campinas!

Página 2 – Solo

Céus e mares do Brasil
Tão amados de seus filhos
Sempre estejam com irmão
Sempre unidos
Sempre amigos
Inspirai-lhe o sagrado
Santo amor da liberdade

Página 3 - Solo

Pátria querida da

Prosperidade e fartura
Óh Divino Onipotente!
Permitai que a nossa terra
Viva em paz alegremente
Prezervail-lhe o horro da Guerra

Página 4 – Solo

Dai-nos a glória do Nosso Brasil!

Coro – Página – 1

Ah! Ó natureza do meu Brasil
Mãe ativa de uma raça livre
Tua existência será e-

2ª voz – Página – 2

terna
E terus filhos velam a tua grandeza
Tua existência será eterna
E teus filhos velam

3ª voz – Página – 2

Coro - Página - 3
Tua grandeza
Ó meu Brasil!
És a Canaã
És um paraíso
Para o estrangeiro amigo
Clarins de au

4ª voz – Página – 2

Coro - Página - 4
Rora.
Caintai-vos brilhante a glória do nosso Brasil!
(Letra de Manuel Bandeira, Música de Villa-Lobos).

Saber desenvolvido: homofonia; graus das escalas e suas funções; tonalidades; modulações; figuras de tercinas e tercinas com colcheias; fraseologia; dinâmica; partes da obra; notas de antecipação e outros conhecimentos também descritos em outras análises.

Atividades musicais desenvolvidas - Sugestão: Como mencionado anteriormente, pode-se trocar a letra da canção se o professor achar conveniente; trabalhar uma análise literária; as Partes da peça, a fraseologia, a respiração e a projeção vocal; rítmicamente trabalhar as tercinas separadamente, as tercinas que contém pausa intercaladas; solistas

diversos; sinais de intensidade; movimento das melodias. Incio de frase tético e anacrústico; prolongamento do compasso final de maior valor ligadas e de outros ritmos e outras atividades já descritas.

Análise harmônica: No hino, a introdução do coral é feita por uma pausa de semibreve seguida desta mesma figura. A única indicação de dinâmica acontece aí, em F.

É constituída de 2 partes (A – B) que são repetidas (B-A). Possui 3 períodos regulares com 2 frases cada um e um período irregular com 3 frases.

A primeira frase, da melodia, (compassos 1 a 4) é acéfala, porque se incia com uma pausa retirando o caráter tético de apoio do primeiro tempo do compasso e contém uma figura de antecipação no 2º compasso. As demais frases correspondem a mesma estrutura inicial das já citadas, variando o apoio de seus inícios. Na última frase do hino existe uma prolongação nos dois acordes finais, onde as notas são longas e onde ainda existe uma fermata garantido que o tempo se estenderá ainda mais.

O coro depois do ritornello, não canta a letra na 2ª vez para o solo entrar, mas faz boca fechada as 4 vozes. A partitura se encontra abaixo:

A análise harmônica está marcada na partitura.

INVOCAÇÃO EM DEFESA DA PÁTRIA

(Canto cívico religioso)

Letra de Manuel Bandeira

Heitor Villa-Lobos

Rio, 1943

Parte A - introdução

Solo (melodia) **Coro** (Textura homofônica, acompanhamento)

Intervalo de 2ª maior, soa como V7

Tonalidade: Gm

Im Im⁶ II(b5)7 Im Im⁶

Função preparatória para o V

Passagem pela tonalidade de Dm

Caminho para chegar ao V

Afirmiação da modulação para o tom da dominante.

Parte B - desenvolvimento no tom da dominante.

Embora tenha todas as notas para ser classificado como II(b5)7 (provavelmente uma menção ao início da peça), a harmonia caminha de uma forma para que esse acorde resolva a tensão do acorde anterior, soando como IV6.

14 — Ceus e ma res do Bra sil! Tao a ma dos de seus fi lhos!

14 ter na, E teu fi lhos ve lam tu a gran

Os movimentos crescentes e decrescentes do baixo e do soprano conduzem a harmonia ao próximo acorde.

E resolvem em movimento contrário.

18 Que es tes sejam como ir maos sem pre uni dos sempre a mi gos!

18 de za, Tu a exis ten cia

Repetição da parte B

21 ins pi ra-lhes o sa gra do san to amor da li ber da de! corredei a es ta

21 se ra e ter na E teus fi lhos ve lam

Harmonia: V7, Im⁴, VIIm, IV7^{VII}, VII[♯](b5)7, Vm, V, V7

INVOCACAO EM DEFESA DA PÁTRIA

3

Retorno para a tonalidade original, mencionando a introdução.

25

pa tria que ri da Pros pe ri dade e far tu ra! Ó Di vi no! O ni po

25

tu a gran de za Ó meu Bra sil!

V7 Im I v Im Im⁶ II(b5)7

29

ten te!... Per mi te que a nossa ter ra, Vi va em paz ale gre

29

Es a Ca na an! Es um Pa ra i zo

As notas de passagem fazem o caminho para o VII

Im Im⁶ II(b5)7 Im⁶ Im7⁴ VII II(b5)7⁴
V7

33

men te! Preser vai - lhe o horror da Guer

33

parao es tran gei ro a migo cla rins de au

Vm VII#(b5)7 Im⁶ V7⁴ VI⁶

The image displays a musical score for the piece "INVOCAÇÃO EM DEFESA DA PÁTRIA". It features a vocal line (top staff) and a piano accompaniment (bottom staves). The key signature is one flat (B-flat major or D minor), and the time signature is 3/4. The score includes lyrics in Portuguese: "ra! Da í a Glo ria do nos so Bra sil!". The piano part features several triplets and a crescendo marked "Perfil cadencial crescente". The vocal part has a "Retardo" (ritardando) marked with a blue arrow. The score concludes with a "cadência imperfeita" (imperfect cadence) marked in blue. Harmonic analysis is provided below the piano part, showing chords: VI⁶₄, VI⁷₄², VI⁴, V⁶, and Im, with a final "ff" dynamic marking.

Após todas as análises e conferidos os conhecimentos ofertados pelo C.N.C.O, chegamos a conclusão de que os professores formados por esta instituição, eram detentores de conhecimento musical significativo. As 4 entrevistas que estão inseridas do capítulo V desta tese, confirmam esta propriedade de conhecimentos musicais.

IV.4.9. Ser um Educador Musical.

O que é ser um educador musical? Levando em consideração as pesquisas de alguns educadores musicais, tais como: (Beineke, 2001; Hentschke, 2000; Souza, 1997). e desenvolvendo também as mesmas reflexões neste trabalho sobre a hipótese de que o curso de Educação Musical no Brasil não têm contribuído totalmente para a formação e qualificação dos educadores musicais, procurou-se estabelecer as competências e as habilidades que um educador musical deveria se preocupar em desenvolver.

Primeiramente se faz necessário esclarecer os conceitos de competência e de habilidade:

O conceito de competência surge da necessidade de ampliar e identificar de forma enriquecida as habilidades existentes no mundo contemporâneo, para estabelecer uma atuação trabalhista satisfatória (Zúñiga, 2000).

Na educação, o conceito de competência veio sido agregado para aproximar a escola e o mundo do trabalho (Ramos, 2001), pois como se tem observado, a educação atual não tem conseguido correlacionar a preparação prática da atuação profissional dos jovens para o mercado de trabalho, provocando um descontentamento e um despreparo dos atuais profissionais.

Por tal razão, Tanguy (1997) declara que o movimento pedagógico centrado na competência foi primeiramente estabelecido no ensino técnico profissionalizante. Mas tarde esse conceito foi sendo incorporado na área educativa para atuar na área de formação de professores, que estava carregada de tecnicismo e que necessitava repensar a função da escola e do ensino na sociedade.

Del Ben (2001) ressalta na sua reflexão, a ação do professor como protagonista do ensino e estabelece algumas diretrizes profissionais:

Assumir o protagonismo dos professores supõe aceitar sua capacidade de fazer julgamentos, refletir e tomar decisões, tendo como base suas próprias concepções, crenças, conhecimentos e experiências, articulados com suas percepções sobre os alunos e com fatores externos à sua atuação, pré-figurados, de uma forma ou de outra, em contextos sociais e institucionais particulares. (Del Ben, 2001, p. 24).

No Brasil, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996*, apresentou o conceito de competência no novo documento para estabelecer a ação educativa nos diversos níveis de ensino (do básico ao superior). Nesse sentido, houve a necessidade de se estabelecer um novo direcionamento para as formações continuadas dos docentes.

Autores da área da Educação, percebendo as inquietações do momento, passaram a abordar o tema de maneira mais esclarecedora: Perrenoud (2000, 2001a; 2001b); Schön (1995, 2000.; Beineke (2000, 2001); Hentschke (2000, 2001); Del Ben (2001), Figueiredo (1997) e Arroyo (1991), foram alguns deles.

Philippe Perrenoud (2000) persiste que a competência deve abarcar quatro aspectos:

1. As competências não são elas mesmas saberes, saber-fazer ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras já encontradas.
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, submetidas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
4. As competências profissionais constroem-se em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra. (Perrenoud, 2000, p. 15).

Então, qual seria a diferença entre competência e habilidade?

Ainda segundo Segundo Perrenoud (1999), o ensino por competências preconiza a educação integral do educando de forma que não aconteça a separação entre as disciplinas. Mesmo que ao trabalhar com competências, o estudante motive conhecimentos que também são habilidades e competências na prática docente de ordem disciplinar, o importante é que ele saiba transpor os conhecimentos utilizando-os como componentes da realidade.

De acordo com Demo (2010), aprender a aprender é uma habilidade/competência que se relaciona com a aprendizagem da vida. Este conceito depreende uma formação capaz de interferir, como também de ter um caráter propedêutico, envolvendo a construção do conhecimento e a capacidade de utilizá-lo para interceder e fazer história.

Para Perrenoud (1999), a habilidade trata de uma sequência de modos operatórios, de induções e deduções, onde são utilizados esquemas de alto nível. Portanto, para o autor, a habilidade é uma série de procedimentos mentais que o indivíduo aciona para resolver uma situação real onde ele precise tomar uma decisão.

Esclarecidos o termos competência/habilidade e entendendo que eles devem andar correlacionados formação do educador musical, propomos a *educação educante* como possibilidade de uma reflexão sobre competências e habilidades que um educador musical deve desenvolver em sim.

Já ficou claro anteriormente, que esta proposição engloba a propriedade musical com encantamento e o musicar. Associada a elas, propomos na *educação educanta* a afetividade, a sensibilidade, o diálogo, a parceria entre o educador e seus alunos, bem como atitudes de compreensão mútua para as marcas que infringimos nas pessoas. Além dessas já citadas,

existem inúmeras outras competências e habilidades que não podem deixar de ser consideradas quando se está em docência. Citaremos as que mais nos chamam a atenção:

Conhecer profundamente o seu ofício; ter amor pelo conhecimento, pela profissão e pelos seres humanos; ter visão de si, do outro e do todo que é a educação; ter autonomia para ensinar; aprender a se relacionar com o entorno do ensino no ambiente profissional sem perder a *poiesis*, o cuidado e humanidade; ser inclusivo em todos os sentidos; dialogar sempre com os alunos e com seus pares no ensino; levantar questões ao invés de responde-las; constantemente se auto educar; desenvolver em si aspectos interpretativos, técnicos, práticos, teóricos, pedagógicos e de musicalidade; saber conduzir, se calar e ensinar as duas coisas; realizar o diagnóstico da turma; perceber comportamentos e orientá-los; considerar as emoções; trabalhar a sensibilidade; preparar e organizar o material das aulas; eleger temas geradores interessantes que sirvam para deslocar os alunos de seus lugares habituais; trabalhar a musicalidade em qualquer situação; elaborar atividades criativas e diversificadas; desenvolver práticas inovadoras no ensino; sempre contextualizar o ensino com a realidade da vida; utilizar conhecimentos e vivências para resolver problemas e superá-los; ter persistência, resiliência, paciência e compaixão; conhecer o máximo de atividades musicais que o capacite a desenvolver melhor à docência; elaborar o programa do curso e/ou plano de aula levando em consideração a especificidade de cada turma e o desenvolvimento pessoal de cada aluno; adaptar repertórios e contextualiza-los histórico e culturalmente; elaborar avaliações musicais inovadoras; cumprir prazos, horários; ser crítico, político, construtivo; não permitir que seus problemas pessoais interfiram na suas aulas; ser concentrado; estudar constantemente; ter prazer em aprender e ensinar; conhecer sobre as diferentes metodologias e didáticas da Educação Musical; ter muito tato interpessoal; ser carismático, envolvente, eficiente, empenhado, transcendente, acolhedor; ter senso de justiça; ter e despertar confiança; saber se comunicar; ter fluência; influência e principalmente amar o que faz e a quem faz.

Capítulo V – Metodologia.

V.1 Estudo Empírico.

O estudo que a pesquisa pretendia realizar, era de estudar através dos documentos do C.N.C.O, como Villa-Lobos educador formava os professores de Canto Orfeônico e também investigar se a pedagogia musical de Villa-Lobos refletia a propriedade musical nos alunos que formava.

No entanto, essa documentação foi impossível de ser encontrada. Estivemos por cinco vezes no Museu Villa-Lobos, no Instituto Villa-Lobos, no Conservatório Brasileiro de Música, na Biblioteca Nacional, na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Funarte. Em nenhum desses lugares houve pistas de onde os documentos oficiais do Conservatório que necessitávamos, estariam arquivados. Parece que foram estraviados.

Por tal motivo, optou-se para uma pesquisa etnográfica com pessoas que pudessem ter estudado com Villa-Lobos, mas só conseguimos encontrar, depois de muita procura, quatro alunos que vivenciaram o canto orfeônico nas escolas no período que Villa-Lobos o implementou no Rio de Janeiro.

Essas fontes vivas retratadas nos relatos, entrevistas e questionários, contribuem muito para que se consiga perceber as dimensões históricas antigas e atuais, dando voz aos sujeitos para o que eles podem revelar.

Os sujeitos desta pesquisa revelaram situações e fatos inusitados que enriqueceram de sobremaneira a investigação, porque contam pormenores de um rememorar da vida intensamente vivida do encontro entre a emoção e a música.

Os relatos de experiências vividas, lidam com a elucidação de uma tema específico com base em uma experiência real. Por tanto, deve contribuir, elucidar e discutir momentos que colaborem para a investigação original e principal do tema.

No caso desta tese, analisa e interpreta ações docentes e discentes como marcas que redefiniram o caminho de vida e de música desta pesquisadora se relacionando diretamente com as questões de partida desta tese: O que um educador musical dever ter e possuir para educar musicalmente? Quais são as marcas “positivas e ou negativas” que os professores deixam registradas na memória dos alunos? Como o processo de ensinar e aprender se

relaciona com a afetividade educativa que considera a sensibilidade e o afeto na ação de educar?

Para trazer a história para conversar com a atualidade, nos relatos optou-se por adotar um texto com maior liberdade para provocar impressões vividas que tecessem considerações em uma linguagem mais pessoal. As experiências descritas revelam como e porque a tarefa de aprender-ensinar merece cuidado, diálogo, respeito, afetividade e compreensão da voz do outro na ação educativa.

São experiências educantes, embora diferentes nas marcas que se perpetuaram memoráveis no caminho de viver, estudar e posteriormente de trabalhar com a música. As marcas registradas na memória do percurso de aprender-ensinar podem sinalizar o que se perpetua ou não na forma de perceber as próprias ações educativas de ângulos diferentes e promover ressignificações importantes na vida dos sujeitos.

Levando em consideração esses pontos, o primeiro relato de experiência que possui o título: *A construção de uma educação educante*, versa sobre a compreensão de como um educador musical pode mover-se para acolher seus alunos de forma sensível e proporcionar um ensino colaborativo dispondo-se a ajudar na construção da autonomia musical onde o fazer musical na práxis da formação docente ganha importância.

O segundo relato com o tema: *O Diálogo entre a universidade e a escola conveniada no Estágio Curricular Obrigatório: Caminhos para a ressignificação de uma avaliação musical*, versa sobre a importância do estágio curricular obrigatório na formação dos educadores musicais. Neste relato o caminho adotado para o diálogo é de ajuda mútua entre todas as partes integrantes do Estágio, onde as tensões e os conflitos da práxis educativa dos cursos superiores e da efetiva prática real da música nas escolas regulares de ensino, conversam de maneira respeitosa e colaborativa. Somente dessa maneira as ressignificações das experiências musicais acontecem para os estagiários, para os professores orientadores universitários, para os professores supervisores das escolas e também para a direção e para os alunos.

O terceiro relato com o tema: *O desencantamento no ensino como possibilidade de reencanto da vida musical*, conta e experiência desencantante de uma educação universitária que primava pela formação técnica e instrumental de alunos concertistas sem considerar a afetividade, a sensibilidade e o diálogo no processo educativo. O relato, a princípio

desencantante, possibilitou o redirecionar para o encantamento de uma maneira própria e apropriada que se converteu para uma das direções dessa pesquisa: a de uma *educação educante*.

Com os três relatos, os caminhos de aprender- ensinar na Educação Musical ganham o movimento da vida sentida, percebida das marcas, podendo colaborar para a reestruturação que os seres humanos podem e devem fazer de si no percurso educativo, aprendendo a se olhar, a olhar o outro e a ressignificar de maneira consciente as trajetórias no ensino, considerando o ato educativo como comemorativo de encontros e desencontros da vida e da profissão, onde o melhor que cada um pode ofertar, faz parte de uma *educação educante* que musicalmente pode ser considerada nas ações educativas.

A segunda maneira de trazer a história para conversar com a experiência vivida, foi efetuada pelas entrevistas recolhidas com os quatro sujeitos chave, sendo estes: duas senhoras e dois senhores de idade entre setenta e sete (77) e noventa e dois (92) anos e que vivenciaram o canto orfeônico na capital do Rio de Janeiro na época da implementação do projeto de Villa-Lobos.

Averigou-se com quais conteúdos, com qual pedagogia, como os entrevistados percebiam a propriedade de seus professores e sobre o interesse que despertavam nos alunos.

Foi interessante observar diferenças importantes quanto ao tipo de escola, religiosa ou não, e de metodologia do professor, que adotava ou não o modelo de ensino que Villa-Lobos havia oficializado pelo C.N.C.O. e compara-las a percepção individual de cada sujeito, frente as experiências que viveram. Estas entrevistas estão retratadas neste capítulo.

A terceira maneira de trazer a história para conversar com o tempo atual foi estabelecida através da pesquisa realizada em algumas Universidades Federais brasileiras para se averguar como os alunos formados no ano de 2017 e os professores dos Cursos de Licenciatura em Educação Musical, vivenciavam a propriedade (musicar, encantar) na pedagogia ofertada e recebida.

O procedimento de pesquisa foi realizado através da utilização de questionários Google,

Com as entrevistas, optou-se por adotar o método semiestruturado, onde as perguntas foram separadas por blocos temáticos, gravadas de uma conversa informal para que os entrevistados pudessem ter liberdade para se expressarem como quisessem e que ao mesmo

tempo, pudessem ser conduzidos para os assuntos desta investigação. No entanto, para maior aproveitamento das falas, algumas partes que não se referiam aos temas investigados foram descartadas, numa tentativa de deixar evidente a temática da pesquisa que então foram transcritas. Após esses procedimentos, as entrevistas foram analisadas pela *Análise Crítica do Discurso*.

Todas as quatro entrevistas foram realizadas na cidade do Rio de Janeiro (Brasil), no apartamento dos entrevistados, com agendamento de hora e respeitando o tempo de cada um. Então, a duração das entrevistas foram determinadas pelos próprios entrevistados.

Os participantes são da classe média e todos os quatro entrevistados estudaram em escolas gratuitas diferentes na sua natureza, pois três escolas eram religiosas e uma sem este forte viés.

A terceira maneira de aproximar a história do tempo atual foi através dos questionários, realizados pelo procedimento questionários Google que é um modelo de inquérito e de formas estatísticas, que apresentam perguntas abertas e fechadas, onde as perguntas abertas foram interpretadas pela *Análise Crítica do Discurso* e as perguntas fechadas foram computadas pelo próprio questionário Google, sendo os gráficos gerados no programa Microsoft Office Excel.

Considerando que o mérito da pesquisa empírica é a importância da experiência na origem do conhecimento e considerando que este é um dos temas desta tese que busca valorizar o conhecimento empírico de Villa-Lobos e reconhecê-lo como modelar para a formação de educadores musicais na atualidade, estas três maneiras escolhidas para revelar as vivências, colaboram para que um pouco de clareza seja colocada sobre como e porque a propriedade musical aqueles que aprendem e ensinam vivem suas experiências.

V. 1.1. Relato de experiência docente - 1: A Educação educante.

Como coordenadora de Estágios Obrigatórios Curriculares Supervisionados do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2010 a 2014, detectei que as disciplinas práticas estavam distanciadas do musicar.

As discussões acerca desse tema recorrentes das salas de aulas, foram provocando reflexões sobre a propriedade musical. Questões sobre o que nos havia movido para a profissão, foram eficazes para lançarmos interrogações sobre o que estava faltando nas disciplinas práticas do nosso curso de Licenciatura em Educação Musical.

Passei a uma escuta cuidadosa do que os alunos precisavam, reclamavam e reivindicavam. A recondução para a prática musical nas disciplinas de Estágios, hoje, é bem mais existente, se comparada aos anos anteriores. Entendemos que esse é um processo lento, mas que gradativamente anda se movendo para outra direção. De qualquer forma, os caminhos começaram a ser trilhados e as ações começaram a provocar resultados positivos na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás e nos campos de estágios de escolas públicas (estaduais e municipais) conveniadas.

Os planos de curso na universidade, por exemplo, são cobrados para serem entregues as coordenações, no prazo de máximo de quinze dias após o início das aulas. Em quinze dias, onde se tem uma aula por semana, ou seja, duas horas semanais, se faz impossível realizar o perfil da turma e as necessidades dos alunos. É possível apenas uma sondagem rápida e as discussões participativas são difíceis de acontecer inicialmente, até que a confiança seja estabelecida entre todos.

Nunca consegui entregar o programa de curso no prazo estabelecido com este prazo o professor já tem que ter o seu programa de curso pronto sendo isso um grande problema para o envolvimento dos seus alunos, principalmente, quando tratamos da educação de futuros educadores que precisarão também estabelecerem seus programas de cursos e seus planejamentos de aulas na profissão.

Não os convidar a participação, é de certa forma excluí-los do que precisam adquirir para lecionarem. O diálogo é importante neste momento e se faz crucial para que o conhecimento adquira significado para os alunos.

Para ilustrar a temática, retratarei uma experiência como professora de Estágio Curricular Supervisionado onde se desencadearam ações de forma mais aprofundada e direta em relação aos problemas específicos do musicar na vida dos alunos.

Este desafio fortaleceu ainda mais a minha certeza de que um processo educativo que encanta, possibilita a retomada da propriedade musical, conferindo ao educador musical

prazer e auto confiança para a docência. Foi um marco na ressignificação de entendimento do que se faz necessário para educar musicalmente.

Na primeira aula da disciplina para o último ano de Estágio do curso de Licenciatura em Educação Musical no ano de 2008, acontecimentos mudaram os objetivos da disciplina e o programa de ensino foi alterado. Essa experiência reformulou todos os objetivos das outras disciplinas de estágios que lecionei até 2014.

Aguardando o primeiro contato com os alunos de estágio, os esperei na sala de aula tocando piano. Estava estudando uma obra de Villa-Lobos para uma apresentação musical na própria instituição, *Alma Brasileira*, e resolvi recebê-los com música até que todos estivessem acomodados.

Surpreendi-me com o espanto e com as perguntas recorrentes dos alunos sobre se aquela era a sala de aula certa para a disciplina de Estágio VI da Educação Musical. Ao verem uma professora de Estágio tocando piano, eles tiveram a sensação de que o acontecimento estava fora do contexto. Reforçaram a ideia de que eu deveria lecionar no Bacharelado ao invés de na Educação Musical. Disseram-me que, nos três anos e meio de curso, raríssimas foram as vezes que tinham presenciado um professor de Estágio tocar alguma coisa numa disciplina do curso.

Nesse momento, fui eu a me espantar. Percebi que para eles, ter a propriedade da música de maneira prática, era prerrogativa apenas dos considerados “músicos-práticos” e que os educadores não precisariam desenvolver o domínio instrumental para estarem no contexto educativo da Educação Musical.

Começamos a nos conhecer melhor a partir dos pré-conceitos que a própria área de formação carregava e disseminava nas entre linhas da formação.

Voltei a sentar-me ao piano e toquei algumas outras músicas, pedindo a quem quisesse, para me acompanhar da maneira como se sentissem mais confortável. Só dois alunos tiraram seus instrumentos da caixa e embora eu os tivesse incentivado, eles apenas ensaiaram alguns poucos acordes e depois guardaram os instrumentos. Os outros estavam em silêncio.

Propus então, um plano participativo para a disciplina, no qual os futuros educadores musicais elegeriam algumas temáticas a serem trabalhadas na disciplina de Estágio. Perguntei sobre a música que cada um gostava e realizava e sobre o porquê de escolherem a profissão de educadores musicais, perguntando o que esperavam da disciplina.

Nesse instante o mal-estar instalou-se. Eles se entreolhavam e riam a meio sorriso desconcertados. Muitos não possuíam um instrumento de referência, dizendo que só aprenderam o básico de violão ou de flauta, exigidos minimamente no curso de Licenciatura.

Revelaram que a escolha pelo curso pautava-se no fato de não possuírem habilidades musicais “satisfatórias” para entrarem no curso de Bacharelado, escolhendo o curso de Licenciatura porque gostavam de música e porque a prova de acesso ao curso era de maior facilidade.

Perguntei a eles: - Quem são os professores licenciados e aptos a ensinar medicina? Responderam: os médicos. E os licenciados para ministrarem as disciplinas do curso de advocacia? Eles já rindo responderam que eram os advogados. Então, quem é o professor licenciado e capacitado para ensinar na Licenciatura de Música?

Uma discussão enorme surgiu: muitos responderam que não era o músico e sim outro educador musical. Depois de deixá-los conversar entre si, perguntei: - O que um educador musical ou músico precisa saber para ensinar o seu ofício? Eles, ainda confusos, disseram: Entender de pedagogia, de psicologia, de escola... E eu continuava: e... e... e..., até que a música apareceu.

Quando a música surgiu, voltei a sentar-me ao piano e novamente toquei. Perguntei: - Então, o que me capacita para dar aula na Educação Musical? Eles, por fim, disseram: a música.

Parti então para as conversas musicais. Perguntei qual deles, depois de três anos e meio de curso, sentia-se apto a tocar ou cantar, improvisar, compor, arranjar e reger, para desenvolve-las na preparação de materiais para os campos de estágio. Do total de 18 alunos, só aqueles dois que anteriormente abriram seus estojos de instrumentos, disseram que sim, que realizavam as referidas atividades sem grandes dificuldades.

Esses dois alunos já haviam tido experiências significativas com música anteriormente ao curso de Licenciatura. Um deles havia feito curso o Bacharelado em instrumento e o outro era músico de uma banda do Corpo de Bombeiros. Estavam cursando a Licenciatura para adquirirem os conhecimentos pedagógicos (entendidos como teóricos) para atuarem na educação escolar.

Os outros, justificavam-se como não músicos mas educadores, alegando muitos motivos para que eles mesmos acreditassem que a música para educadores musicais não precisava ser de muita qualidade e que o conhecimento básico era suficiente.

Colocavam sempre a culpa no curso de formação e sinalizavam que essas tarefas eram pouco enfocadas nesses cursos e, por isso, se faziam penosas e difíceis.

Se não as praticavam, não poderiam ter o domínio delas. Isso era uma grande verdade. Para ter domínio de algo é necessário prática.

Então perguntei: - O que é mais fácil para vocês? Obterem os conhecimentos teóricos que estão nos livros e nas bibliografias dos professores, ou debruçarem-se em um instrumento musical para desenvolver propriedade dele e adquirir mais facilmente nas habilidades que serão cobradas na atuação profissional?

Um dos alunos chegou a responder que seria melhor abandonar o curso, porque faltando somente seis meses para a formatura, não adiantaria fazer mais nada. Então eu o desafiei: - Se você dedicar quatro horas do seu dia a estudar com alguém possa te orientar bem num instrumento que goste e que possa te garantir maior tranquilidade para compor, reger, cantar, improvisar e arranjar, eu te garanto que conseguirá realizar coisas que nesse exato momento lhe parecem impossíveis. Só você pode ser capaz de saber do que é capaz, mas eu, com a minha experiência de educadora, digo que nós dois vamos ganhar essa aposta.

Disse-lhe que dali a seis meses, a disposição para a prática musical iria modificar-se, e com ela, a relação com a música passaria a outro nível: o da intimidade. Estaria tão íntimo dela, que quando não pudesse estar neste relacionamento sentiria muita falta. Teria também que ouvir música pelo menos três vezes ao dia, ir a lugares onde ela acontecesse pelo menos uma vez na semana, participar de ações musicais como pudesse, mesmo que fosse com uma caixinha de fósforo balançando numa festa, numa esquina, na cantina ou mesmo cantando no chuveiro.

Teria ainda, que ouvir vários estilos e vários intérpretes, mas ouvi-los profundamente. Ouvir e reconhecer, observar no seu corpo onde a música tocava, onde a escutava, e por que gostava ou não dela. Tudo isso teria ainda que se relacionar com o que poderia ensinar e com a forma de como ensinaria.

Me propus a ir conversando sobre o processo e ainda me prontifiquei a indicar um bom professor do instrumento para auxiliá-lo nesta empreitada. Depois dessa experiência,

então, ele poderia resolver se era capaz de mudar algo no seu destino em seis meses ou se seria melhor desistir de ser educador musical. Então eu disse:

- Nesses seis meses terá que se relacionar com a música de uma forma completamente diferente da qual se relacionou nos últimos três anos e meio. Faça tudo diferente. Coloque-se em tensão, em movimento, desloque-se para direções desconhecidas e fundamentalmente se sinta capaz.

Ele respondeu: - Não sou bom em apostas. E eu argumentei: - Mas é capaz de aceitar desafios, não? Como poderia ser professor sem eles? Ele respondeu: vamos ver.

Então perguntei quem mais gostaria de participar do desafio, e todos, sem exceção, argumentaram ser impossível realizar tudo o que eu propus estando no último ano de curso, com tantos trabalhos de disciplinas e sem o tempo necessário para as inúmeras atividades solicitadas por mim. Assim, me predispus a mudar os objetivos da disciplina de Estágio e a trabalhar as duas horas semanais com eles, dessa forma, com as habilidades do musicar.

Quem quisesse poderia ainda se inscrever num curso de extensão que eu abriria para realizar essas atividades práticas. Eles concordaram. Iriam inclusive ganhar créditos para as disciplinas optativas se inscrevendo no meu curso de extensão.

Parecia uma boa alternativa para os desafios lançados. Deixamos os textos de lado por um tempo e passamos a tocar, compor ou arranjar, reger, cantar e colocar a música em prática. Fizemos parcerias, compusemos músicas juntos, gravamos, editamos, ensaiamos e discutimos sobre tudo.

Procurei então investigar como as disciplinas práticas do curso de Licenciatura aconteciam e percebi que não representavam, na verdade, o que as ementas anunciavam. Não havia tempo para a prática por inúmeros motivos: as diferenças musicais que os alunos apresentavam entre si impossibilitavam a prática; a pouca carga horária das disciplinas não permitia as avaliações individualizadas, que tomavam tempo de muitas aulas etc. etc. etc. Ou seja, a maioria das disciplinas práticas realizavam um conhecimento teórico completamente desvinculado da necessidade dos alunos e por isso, diferenciavam-se pouco das disciplinas tidas como teóricas no currículo.

Nas aulas, passamos a compartilhar gostos musicais e repertórios; começamos assim, a aproximarmo-nos musicalmente uns dos outros e afetivamente também. Nesse momento, a turma começou a perceber-se na sua propriedade e a desenvolver paulatinamente o interesse

em realizar música para educar. Foi um grande desafio. Passamos a reunir-nos quatro horas por semana para tocar, arranjar, reger, criar, cantar e ensinar música uns aos outros.

A carga horária da disciplina de Estágio acabou ficando dobrada com o curso de extensão e o resultado final nos campos de estágio foi visivelmente bem mais satisfatório do que o que eu havia observado em anos anteriores nos recitais de estágios.

Ganhamos todos a aposta. O resultado foi honesto quanto ao conhecimento musical que o aluno possuía e ensinava. No esforço e no empenho, os alunos mudaram a condição da propriedade musical que estava estacionada e por isso, eles se sentiram mais confiantes em ensinar nos campos de estágio.

O melhor desse processo, no entanto, foi perceber que o encantamento pela música se apresentava de novo nos alunos de maneira encantante. Embora tivessem a noção exata do caminho que precisavam ainda percorrer, o que também foi muito positivo, perceberam a possibilidade de trilhar seus próprios caminhos em busca da própria propriedade musical, de forma a sentirem-se capazes, felizes e de não dependerem somente de outras pessoas ou do conhecimento universitário para melhorarem e alcançarem algo importante para eles.

Essa primeira experiência realizada, seguiu-se aos outros anos nas três diferentes disciplinas de estágio que eu ministrei. Pude constatar dessa maneira que o encanto pela música acontece da intimidade com ela, fazendo surgir a propriedade musical que se constitui deflagradora para a retomada de novos caminhos de pertencimento, necessários para se prosseguir na Educação Musical com música.

Acredito ser possível uma educação de qualidade, que promova a propriedade musical através do encantar e do musicar, para que a música ganhe sentido e significado nos educadores a partir dos cursos universitários, deflagrando primeiro em quem educa, para tornar-se própria e encantada onde quer que a música seja ensinada.

A investigação que esta tese apresenta, visa, na atualidade, contribuir para minimizar as dificuldades e as angústias que os educadores musicais têm enfrentado desde a muito tempo.

Propor alternativas para essa problemática é também refletir sobre a área educativa onde atuo, sobre os cursos que leciono e sobre os alunos que preparo, em que a reflexão sobre o conhecimento pedagógico não se realiza ausente da prática musical.

É a música, sem dúvida alguma, que impulsiona as dimensões postuladas por esta pesquisa: , propriedade (encantar, musicar) e *educação encantante*. E são elas que podem devolver a música para os cursos universitários de educadores musicais.

A Educação Musical vê-se diante de desafios que se apresentam como alicerces para uma prática consistente do ensino de música: promover de modo amplo e democrático, uma Educação Musical séria e de qualidade em todos os níveis do ensino, considerando como fundamento da música na educação, o musical-pedagógico. Dessa maneira, possibilitar que a prática musical se solidifique no ensino, onde todas as partes envolvidas estejam centradas em objetivos que não se distanciem do fazer musical encantante.

A estrutura curricular em algumas instituições de ensino, pelos pre-conceitos e pelos fundamentos já enraizados como verdades, pode obstruir uma visão mais ampla do cotidiano profissional que esse educador precisa enfrentar.

As disciplinas de Estágio Curricular obrigatórias são, sem dúvida, uma aproximação real com o futuro ambiente de trabalho desse aluno em formação. E o desenvolvimento da autonomia, da sensibilidade e da propriedade, fazem-se necessários para que o futuro educador não se torne um mero executor de tarefas programadas em velhos contextos educacionais, muitas vezes pouco condizentes com as situações educativas reais e atuais.

Despertar a autonomia educativa em quem educa é ampliar as possibilidades de propriedade musical nesse futuro educador, onde ele próprio seja capaz de discernir as necessidades que cada espaço educativo necessita, almeja e disponibiliza, sendo também capaz de provocar com a música, atuações criativas no ensino de maneira prazerosa que gerem pertencimento nos seus alunos.

Para fazer isso, o educador precisa estar munido de conhecimento do maior número de atividades musicais possíveis, que possam lhes garantir uma incursão musical de qualidade em qualquer atividade que possam propor e/ou realizar.

Essa ação educativa necessita de mais paixão, tanto por quem educa quanto por quem se educa. Uma das condições essenciais para alguém se dedicar a ensinar, de acordo com Gainza (1964), “é sentir uma verdadeira paixão pelo objeto de ensino”.

[falando das condições essenciais para educar] Sentir uma verdadeira paixão pelo objeto de ensino. Esse sentimento, diz ela, quando verdadeiro, vem acompanhado de um grande desejo ou necessidade de multiplicar e difundir esse foco de interesse. Mas essa capacidade não é suficiente. O professor deve possuir ainda uma capacidade que o habilite a realizar sua tarefa com êxito e com o máximo de rendimento. Essa capacidade compreende o conhecimento profundo sobre a matéria que se ensina e sua preparação pedagógica para tanto. Seria impossível ser um bom professor sem essas duas capacidades. O professor deve ser, então, um profundo estudioso de si mesmo, da criança e daquilo que deseja ensinar (Gainza, como citado em Joly, 2003, p. 123).

A paixão que Gainza enaltece para educar, se correlaciona com a propriedade que enaltecemos como fundamental para a área musical. São deflagradores de uma necessidade de doação, para se fazer bem a quem se quer bem.

Sem a apropriação da música, a Educação Musical fica na superficialidade. Sem a apropriação, o encantar passa apenas a funcionar como um momento passageiro, tal como nos apreciadores e deleitantes que se maravilham pela arte musical, sem no entanto, conhecê-la profundamente, porque não estiveram em contato com ela como profissionais.

Diferente dos apreciadores, o educador musical precisa fazer da música seu ofício e sua morada e por elas estar apto a educar.

No contexto geral, mudanças em todas as direções precisam acontecer. Entendemos que todos os envolvidos na Educação Musical precisam estar em comunhão com o música de maneira encantada, para que reflexos comecem a aparecer de maneira prática na educação. A ação reflexiva, a teoria crítica, o diálogo e o acolhimento das diferenças, incluem reflexão sobre a própria prática docente e para o que de música ela realiza.

Para que a aprendizagem seja encantada, o assunto primeiramente precisa ser encantante, cheio de conhecimento experiencial, flexivo e de domínio para o que se ensina, sendo sensível e prático para quem se ensina. “Somos todos frutos de nossas experiências e pensamentos e as interpretamos a partir de nosso próprio e único mundo pelo entendimento pessoal, pelas crenças, experiências passadas, suposições, expectativas e preferências” (Elliott, 1995, p. 5). (Tradução minha). Com Elliott, pode-se perceber que o que se faz importante para nós é o que se torna o nosso entendimento próprio de mundo.

Portanto, para ensinar musicalmente se faz importante aprender musicalmente. Fazer do ensino musical uma ação musical. Deste modo, é considerar o musicar na formação de educadores carregado de encanto na propriedade, onde as potencialidades desse educador

possam ser exercidas sem dificuldades na ação educativa e onde o espaço por uma *educação educante* possa existir.

Amar o que se ensina e a quem se ensina é fundamental na *educação educante*.

V.1.2. Relato de experiência docente 2: Avaliação musical *educante*.

A professora de música de uma escola regular de ensino, (professora supervisora das disciplinas de Estágios da universidade) aplicava uma avaliação de música em uma classe de 7ª série do ensino fundamental.

Os estagiários do curso de Licenciatura estavam acompanhando esta verificação para posteriormente seguirem suas regências docentes na referida turma.

Na prova escrita, comumente exigida pela escola regular de ensino que não aceita outro modelo de avaliação, os estagiários pareciam preocupados. Já havíamos discutidos a questão da avaliação musical nas disciplinas de Estágios.

De repente, uma situação inusitada ocorre comigo: Um aluno que estava sentado na carteira ao meu lado e bem ao fundo da sala de aula, recebeu a prova e sem olhar para ela a virou ao contrário na carteira. Depois virou a prova na direção dos meus olhos e falou: - Professora, sabe quantas vezes realizei esta mesma avaliação de música? Estou na sétima série e a mesma prova é realizada todo ano nas aulas de música. Tudo igual. Não preciso nem ler para saber o que tem aí. Quer ver? Olha aí! A primeira questão é: Dê nome as notas: Acertei? E eu tentando não rir, respondi: - Acertou. Então perguntei: - E a segunda? E ele respondeu: - Divisão de compassos. Acertei? E eu respondi: - Sim, acertou também. E ele, com uma expressão de irritação disse: - Dessa vez vou reprovar. O nome que vou dar as notas será Joãozinho, Mariazinha, Godofreda, Emengarda e outros nomes bem esdrúxulos. Para divisão de compassos, vou fazer a divisão matemática só com números. Vou inventar uma relação para eles e a professora se quiser que entenda porque não vou colocar bula. Vou reprovar. Decidi que vou. Eu já não aguento essa aula de música aonde a música só está no nome da disciplina. Depois desses anos todos, só mesmo sendo muito burro para não saber os nomes das notas na clave de sol e para não saber dividir o compasso 4/4. Santo Deus! Dá para enlouquecer. Olha, se você tiver filhos, não coloca aqui não! Isso aqui é um manicômio dos desmusicados. E sei que você também acha.

Sem querer, eu soltei uma gargalhada descompensada. Foi horrível a minha atitude, mas não foi intencional, foi quase como uma explosão que não consegui conter. Talvez um reflexo, de ver naquele aluno de 7ª série eu mesma com aquela idade.

A percepção dele era corretíssima e foi por este motivo que escolhemos aquela escola para a atuação dos estagiários, para provocar transformações.

Pedi desculpas a turma, a professora e aos estagiários e me acalmei tentando baixinho convencer o aluno que naquele momento, o melhor que ele tinha a fazer era corresponder aos conhecimentos que eram solicitados na prova, para depois argumentarmos sobre as formas de avaliação com a professora e com a direção.

Foi em vão. Com um sorriso matreiro ele criativamente respondeu as questões da prova e demonstrou conhecimento inteligente sobre os conteúdos, só que não os esperados. Os nomes que ele escolheu para a primeira questão, vinham implicitamente contendo os nomes das notas. Me lembro especificamente do dó. Dódemil (dó de mil) manifestando a sua indignação e a sua criatividade.

Essa situação foi bastante discutida nos encontros de Estágio com a supervisora e com os estagiários. Estudamos juntos textos que se relacionavam a avaliação musical e fomos aos poucos trazendo novas possibilidades avaliativas para a professora de música e para a escola.

O aluno em questão, ficou com nota zero na avaliação e depois de inúmeras conversas e interferências, foi lhe dado uma segunda chance para uma nova reavaliação.

Dessa vez, a nota se modificou para a dez. Tudo isso serviu para possibilitar novas posturas educativas frente os problemas que se apresentavam no ensino e na docência.

A partir dos questionários aplicados pelos estagiários aos alunos da escola, já tínhamos o perfil da turma de modo geral e dos estudantes de forma particular. Já tinham sido averiguadas as expectativas, as preferências musicais e as vontades de conhecimento de música, para apresentarmos novas propostas na regência dos estagiários.

Trabalhamos exaustivamente ao lado da supervisora, na tentativa de que os estágios também pudessem realizar as próprias avaliações nessa turma. Implementamos projetos musicais no contraturno das aulas oficiais e a partir desse movimento, de aulas de instrumentos em conjunto, de prática de bandas e de cameratas instrumentais, conseguimos em dois anos modificar a concepção do fazer musical e do processo avaliativo para a música neste espaço de ensino.

Os estagiários atuavam em regência de forma prática e o perfil da supervisora, aos poucos, acabou também sendo influenciado pelos resultados alcançados.

A avaliação neste espaço passou a ser entendida de outra forma e passaram a ser realizadas de três maneiras pontuais: A primeira era feita diariamente ao final de toda aula, com feedbacks sobre o conhecimento ministrado e aprendido. Para Elliot (2005), “O feedback pensativo é o único caminho onde os escritores podem ver além de suas limitações individuais para reconhecerem o que negligenciaram e entenderem o que eles não deixaram claro”. (Elliott, em Elliott org., 2005, p. 4). (Tradução minha).

Entendemos, tal como Elliott, que o feedback é o único caminho para a avaliação docente e discente, onde as limitações de ambos fiquem claras para as reformulações. É o momento de avaliação mútua, onde educadores e alunos, em diálogo, se colocam livremente sobre o ensino-aprendizagem da aula de música.

A segunda avaliação era a central (exigência da escola) e era realizada como um feedback maior, do processo inteiro, onde uma análise crítica das atividades musicais do período elencava o que tinha sido positivo ou negativo, propondo ações de interferência para as dificuldades apresentadas e novas maneiras para que o ensino-aprendizagem fosse mais eficiente.

A terceira avaliação semestral, passou a ser uma auto avaliação, mesmo com os alunos de idade menor, onde eles relatavam o que tinham aprendido de novo e onde haviam encontrado dificuldades, o que haviam gostado ou não e porquê. Podiam recorrer, se assim desejassem, as gravações em vídeo das aulas realizadas pelos estagiários.

Esse modelo de avaliação foi baseado nas disciplinas de estágio que eu ministrava na universidade, com uma pequena diferença. Uma outra avaliação na universidade era acrescentada, onde cada estagiário defendia a avaliação sobre o crescimento de seus pares e sobre a minha atuação como mediadora do conhecimento.

Depois de experimentarmos modelos avaliativos sem sucesso na universidade, resolvi experimentar a minha própria ideia de avaliação, denominando-a de avaliação co-participativa, onde todos se auto avaliavam e avaliavam seus pares, percorrendo criticamente e cuidadosamente, o que poderia ser melhorado para que os problemas fossem resolvidos.

No primeiro momento os estagiários acharam que seria fácil, mas no decorrer do semestre, com o amadurecimento do processo, já havíamos percebido que esta avaliação era bem mais criteriosa, bem mais difícil de realização e também bem mais frutífera.

Alcançamos desta forma, uma responsabilidade conjunta pelo ensino-aprendizagem onde o embasamento fundamentado era realizado com uma percepção sensível de si e do outro.

Os debates eram frutíferos e sinalizaram caminhos interessantes para a superação das dificuldades. O desespero das provas sumiu, e os alunos, quer na universidade quer no ensino escolar, com raríssimas exceções, estavam comprometidos com o desenvolvimento de seus conhecimentos. O interesse e a autoconfiança aumentaram, pois a dificuldade que cada um apresentava não era um desmerecimento ou uma punição da capacidade do aluno, mas passou a ser um objetivo a ser superado sem grandes transtornos.

Não seria essa uma forma salutar de avaliar o progresso musical do educador e dos alunos? Para avaliar criticamente da maneira apresentada, é necessário que o educador esteja musicalmente comprometido com a música. Ser referência, apoio, um olhar mais vivido e mais experienciado que desperte confiança, parceria e respeito.

Aprendi muito também sobre minha própria atuação docente neste processo. “Os professores e os alunos devem trabalhar juntos para enfrentarem os desafios musicais envolvidos em projetos musicais realistas através da criação de música reflexiva” (Elliott, em Elliott org., 2005, p. 12). (Tradução minha).

A *educação educante* entende que a prática de música requer também a reflexão e por isso, precisa de avaliações igualmente musicais, reflexivas e criativas, contextualizadas para a necessidade de cada grupo a que se destina.

A avaliação musical deve ser o reconhecimento das habilidades dos alunos no percurso da aprendizagem, os aproximando da música também nas avaliações. Desta forma, as avaliações passam a ser encaradas de maneira tranquila e construtiva, sem estresses, onde o bem estar se faz presente o tempo todo.

Práticas avaliativas que comprovam a eficácia, acabam modificando maneiras antigas dos procedimentos usuais. Com outra direção diferente da comumente estabelecida, a avaliação musical compreendida na co-participação de educadores e alunos, torna-se uma prática musical reflexiva: “O contexto da música e da sua prática, alimentam de volta os

alunos, revelando o que conta no seu desenvolvimento musical” (Elliot, 1995, p. 13).(Tradução minha). Avaliar artisticamente é considerar os processos cognitivos da experiência musical também de forma criativa e musical nos currículos.

Interpretando a teoria praxial de Elliott, Bowman faz a seguinte consideração:

Os processos cognitivos do artista são mais completos e devidamente musicais do que aqueles de pessoas cuja experiência musical exclui tais componentes artísticos e produtivos, em particular pessoas cujo único ou principal modo de engajamento musical é receptivo em vez de produtivo: em outras palavras, os ouvintes. [...] a Educação Musical baseada em desempenho é inerentemente superior à Educação Musical baseada na escuta [...]. Em suma, a filosofia de Elliott mantém, em motivos supostamente práticos, que tocar música, envolvendo-se como praticante, é a melhor maneira de ensinar e aprender (Bowman, em Elliott org., 1995, p. 143).

Bowman, ao explicar a diferença da concepção de Elliott em defesa de uma educação para a prática musical, também a contrapõe aos argumentos dos defensores da educação estéticas, que entendem que a Educação Musical centrada no desempenho (performance) é exclusiva ou elitista, pois o desempenho (performance) é um modo de engajamento musical adequado a poucos e não a muitos indivíduos (Bowman em Elliott org, 2005, p. 143). (Tradução minha).

Rebatendo esta questão, a *educação educante* não considera a educação praxial elitista, pois nada tem a ver com o ensino conservatorial, individualista e performático de excelência pelo exagero. Nada tem a ver com a perspectiva da *educação educante* considerar a prática musical enquanto núcleo de uma formação musical significativa. O desempenho prático, relaciona-se com a necessidade de se ter o domínio do que se ensina, para ressignificar a própria atuação docente, carregando-a de sentido musical.

Se o educador não pratica música, não a considera importante, não estará habilitado a ensiná-la e nem terá vontade para isso. A performance musical é uma vida com e através da música como Eleonor Stuble preconiza. “De dentro, a performance musical é construtiva, não é apenas uma questão de recuperar mecanicamente um "trabalho", nem é simplesmente uma questão de dar forma a música. A realização é uma vida dentro e através da música” (Stuble em Elliott org., 2005, p. 147). (Tradução minha).

Corroborando com o discurso de Stuble, a educação *educante* compreende que a força ativa da música, a realização, coloca o educador dentro do movimento da música. Perbart

(2015), esclarece: “ [...] é considerada ativa a força que vai ao limite do que ela pode, que afirma a sua diferença e faz dessa diferença um objeto do gozo” (Pelbart, 2015, p. 105).

Para educadores musicais, a música deveria ser gozo, prazer, fruição e satisfação. Assim aprendida, assim vivida e assim ensinada.

Small (1998), sobre o debate entre a questão estética e de desempenho, diz o seguinte:

[...] o melhor desempenho deve ser um que habilite todos os participantes a fazerem isso de forma mais abrangente, sutil e clara, em qualquer nível de realização técnica que os artistas tenham alcançado. Tal sutileza, abrangência e clareza não dependem do virtuosismo, mas refletem, em vez disso, os participantes (ou seja, artistas e ouvintes) fazendo o melhor que podem com o que eles têm. Nesse sentido, a palavra melhor aplica-se não só à habilidade técnica, mas também a todas as outras relações da performance, que é realizada com todos os cuidados amorosos e atenção aos detalhes que os artistas podem trazer para ela (Small, 1998, p. 215). (Tradução minha).

Considerando a citação, este seria o trabalho do educador musical ao relacionar-se com a escuta e com a performance. Propiciar e potencializar o que cada aluno tem de melhor, com todo o cuidado amoroso e atenção aos detalhes artísticos.

Os praxistas são combatidos pelos defensores da estética. Bowman apresenta o argumento destes educadores:

Para muitos adeptos do raciocínio estético, a percepção e a resposta musical como manifestação da escuta são primordialmente educacionais. Performance ou realizar a música, portanto, não são mais uma maneira de alcançar o objetivo de uma "sensibilidade estética" aprimorada (Bowman em Elliot org., 2005, p. 143). (Tradução minha).

Em defesa da concepção da filosofia praxial nos currículos, justifica-se que a escuta não está excluída da concepção ativa de realização da música, como anteriormente já foi explicitado pelo próprio Elliott. Na *educação educante*, a performance, ao contrário do entendimento dos defensores da educação estética, também é uma resposta a uma manifestação educacional. Todas as formas argumentativas apresentadas, dependem diretamente de como o educador direciona o seu ensinar e de como os currículos são representações do pensamento destes educadores.

Quando o educador musical é criativo e valoriza o musicar como produção de conhecimentos, ele instaura mecanismos inteligentes para envolver todos os alunos no

desempenho, na percepção e na escuta crítica, valorizando cada participação na construção do conhecimento da obra. Por isso, entende-se na *educação educante* a necessidade do educador ter ampla propriedade musical que o prepare para saber ouvir, tocar/cantar, arranjar, compor, reger e improvisar, porque estas ações permitem que a ação docente seja proporcionada na especificidade do que cada aluno pode contribuir e aprender de música.

Neste sentido, o currículo deveria possibilitar aberturas para a fluidez. Deveria ser a possibilidade para uma educação crítica, reflexiva e que considere a necessidade dos alunos incluindo e insistindo na prática.

A *educação educante*, no entanto, considera que o aumento do prazer de se realizar a música, acarreta de forma significativa o aumento também da escuta sensível. Ouvir para executar não é passível de discussão. Ouvir na execução muito menos. Se faz necessário aprender a ouvir com lucidez, para realizar música também com compreensão. “Os artistas ouvem com seus dedos, com seus braços, com todos os corpos; eles dificilmente podem resistir a respirar junto com a frase ou mover-se com a linha em gesto” (Bowman em Elliott org., 2005, p. 159).(Tradução minha).

Desta forma, o repertório nos cursos universitários dos licenciados deve ser cuidadosamente escolhido e trabalhado, em concomitância de escolhas conjuntas entre educador e os alunos, para que a escuta e o engajamento artístico sejam importantes, relevantes e conscientes aos que educam e aos que são educados. Ouvindo, praticando, cantando, criando, regendo, arranjanado e improvisando para engajamentos e performances diferentes dos padrões que nos servem para confirmar a similaridade que já estamos habituados. Pois se considerarmos os padrões conhecidos mais profundamente, percebe-se que mesmos os mais familiares, apresentam possibilidades de conexão com a novidade, nos deslocando para lugares desconhecimentos, pelos gesto, pela interpretação, pela realização técnica, pela conexão emocional e pela atitude diferente de nos relacionarmos com a obra.

A execução de uma obra artística, pela própria natureza de si, nunca é uma repetição do mesmo, ou de qualquer outra execução. Se realizarmos uma obra musical mais de uma vez, todas as vezes serão diferentes entre si. Quando compomos, arranjanamos ou improvisamos, tocamos ou regemos música (quer seja conhecida ou desconhecida de nós), elas se configuram sempre novas possibilidades interpretativas. Executar é diferente de uma ação mecânica, da utilidade por exemplo de um objeto, que reproduz sempre a mesma forma de procedimento. Um interruptor por exemplo, só pode desempenhar a função de ascender ou

apagar a luz. Mesmo que eu tente dar a ele uma outra função, como por exemplo o de cantar, isso jamais aconteceria, porque o desempenho sistêmico não possibilita outras alternativas que não somente aquelas já estabelecidas. Mas, quando estamos nos envolvendo em processos performáticos, em desempenhos musicais, a única coisa que não se espera é a reprodução fiel, pois essa não existe.

Obras artísticas, tais como a performances, são transcendentais, nunca revelam o mesmo, porque abrem sempre possibilidades de novas experiências criativas e de experimentação diversas, sendo, portanto, uma “eterna novidade” de experimentações.

É bem verdade que nos identificamos com o que já conhecemos, mas também é verdade que esta conexão não é sempre da mesma forma. A maravilha do novo pelo surpreendente também provoca conexões maravilhosas. Talvez por isso, sou capaz de ouvir e de tocar mil vezes a obra *Homenagem a Chopin* de Villa-Lobos, por exemplo, com mil e uma novas maneiras de me conectar, de realizar ou de ouvir esta obra. Small (1998), esclarece:

Não precisamos, no entanto, desprezar performances que apenas servem para confirmar padrões habituais. Eles são necessários se quisermos tranquilizar-nos de que é assim que o mundo realmente é e que este é o nosso lugar nele, que nossos valores, nossa ideia do padrão que se conecta é real e válida. Mas também precisamos de apresentações que ampliem nossos conceitos de relacionamentos, que apresentem relacionamentos em uma nova luz e pouco familiar, que nos levem a ver nosso lugar no mundo de um ponto de vista ligeiramente diferente (Small, 1998, p. 216). (Tradução minha).

Para a construção da propriedade musical, o desenvolvimento do repertório é comumente escolhido para caminhar do nível básico para níveis mais avançados. Isso é defendido como pedagógico nos currículos.

No entanto, o que não se coloca em ênfase é o que pode ser transcendido no currículo que se mantém vertical e ordenado de forma crescente, em relação aos conhecimentos. A título de ilustrar melhor, o meu último relato de experiência revela como as ações dos educadores são impactantes nos alunos e como é importante nos percebermos no processo educativo de maneira a nos apropriarmos de nós mesmos, de nossos percursos profissionais, das trajetórias vividas e aprendermos inclusive o que não devemos realizar ao ensinar, sendo autônomos por nossas escolhas.

Mais do que currículos, são os educadores que marcam os alunos com seus exemplos.

Nesse contexto, a experiência relatada congrega o diálogo frutífero e transformativo entre a universidade e a escola campo, demonstrando que as parcerias respeitadas nos Estágios Curriculares Obrigatórios podem provocar modificações nas ações musicais em ambas as instituições.

A formação de educadores musicais se consolida pelas experiências reais onde futuramente esses educadores estarão inseridos na atuação profissional. São ressignificações pessoais e profissionais onde todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se colocam no meio movimento educativo, possibilitando o surgimento de reflexões e de ações práticas para novas experiências educativas.

V.1.3. Relato de experiência discente 3 - O desencanto e reencanto musical.

Algumas vezes me apaixonei por obras “muito acima da minha habilidade e capacidade técnica-instrumental-musical”. Assim foi a expressão usada pela minha professora de piano, quando ainda estava estudando música na universidade.

Supreendentemente, essas obras que aparentemente não eram adequadas para mim, me conectaram pelo encantamento ao pertencimento com a música. Elas em mim fizeram morada e me estimularam a enfrentar as dificuldades, superando inclusive as expectativas de quem já havia avaliado o meu desempenho com a “incapacidade”, e que, após alguns meses, transformou a expressão em outra, considerada bem mais elevada: “talento”. Ambas, no entanto, decepcionantes em uma *educação educante*.

Minha professora de piano era endurecida, talvez desencantada pela vida e apesar de muito respeitada pelos conhecimentos musicais que possuía, tinha uma personalidade forte que ocupava lugar central em tudo que realizava. Geria inclusive a vida dos alunos em todos os sentidos. Exigia todo mês, de cada um, uma agenda de horários discriminados com tudo que acontecia na vida deles. Item por item. Eu nunca a fiz, e apesar dela me cobrar, não insistia muito, pois sabia que era perda de tempo comigo. Todos os alunos e alunas tinham muito medo dela, mas eu só tinha respeito e admiração musical.

Certa vez, conversei com ela sobre a modificação do programa de piano e disse que gostaria de tocar uma obra que havia escolhido. E ao me perguntar qual obra seria, ela saiu com a pérola: Você está louca? Você não tem capacidade técnica-instrumental-musical para tocar tal obra. Talvez daqui a alguns anos... Talvez...

Fui para casa chateada e enamorada da música, resolvi estudá-la assim mesmo sem a tal capacidade. Depois de meses de estudos, experimentando, ouvindo, esquematizando estratégias e me dedicando, fiquei feliz com o resultado.

Conversando com colegas na universidade, eles me falaram de um concurso de piano que ia acontecer na cidade de Vitória, no Espírito Santo, onde o prêmio em dinheiro era bom. Eu estava precisando de dinheiro. Dois amigos iam participar e então resolvi ir também. Na inscrição, meio receosa, resolvi tocar dentre outras obras a tal que estudei sozinha: *Prelúdio, Fuga e Coral* de César Franck.

No dia da minha apresentação, cheguei antes, experimentei o piano e me aqueci. Quando outras pessoas foram chegando, desci do palco e entrei em concentração para a prova.

A banca julgadora foi se compondo e de repente, fiquei branca. O mundo pareceu desabar. Lá estava ela, me fitando com olhar fulminante. Cheguei a bambiar das pernas, pensei em ir embora, trocar de obra e conheci o primeiro ataque de pânico da minha vida.

Minha mãe, perceptiva como era, segurou minha mão e disse o seguinte: - Está nervosa filha? É seu primeiro concurso desse porte. Mas olha, quando o medo vem, a gente só tem duas alternativas: Ou enfrenta e o vence, ou vai ser ele o vencedor. Essa será a sua maior prova. Vai enfrentar ou quer ir embora?

Eu respirei devagar e como era a primeira a tocar por causa da ordem alfabética de bomes, me dirigi ao palco ainda sem saber o que fazer. A professora cochichou com os membros da banca e eu me desloquei até eles na mesa. Expliquei que havia me inscrito de última hora e que não sabia que a minha professora estaria na banca. Perguntei se seria melhor desistir. Um outro avaliador carinhosamente resolveu: -Não. Não precisa. Sua professora não vai participar da sua avaliação. Se dirigiu ao público e explicou a situação.

Me sentei ao piano e tremia feito vara verde em tempestade. Minha perna no pedal parecia estar tendo um surto de Mal de Parkinson. A avaliação dela, apesar de não computada, parecia ser para mim a pior. Respirei, me concentrei e comecei sem ainda saber o que fazer com a obra de César Franck. O medo foi passando e fui ganhando confiança. *Prelúdio, Coral e Fuga* foi a última obra a ser tocada. Ao terminar, me senti bem e fiquei radiante. Desci e ouvi o comentário das pessoas, todas me parabenizando. Minha curiosidade, no entanto, era saber o que minha professora tinha achado.

Depois da premiação, ela se aproximou, me pediu a partitura e com a caneta escreveu na primeira página: Teimosa e talentosa. Bravo! Nem eu teria feito melhor!. Me deu as costas e foi embora sem se despedir. Fiquei anestesiada por bons minutos e fui festejar com os amigos e familiares.

Na aula seguinte ao evento, achei que estaria tudo bem. Mas ela me deu a maior bronca. Falou de ética, de valores morais, do meu comportamento como aluna e disse que ou eu me enquadrava ou poderia procurar outra pessoa para me orientar. Eu fiquei espantada. Peguei a partitura de César Frank e mostrando o que ela tinha escrito falei: - Sabe porque a senhora não faria melhor? Porque a senhora é a senhora e o seu melhor não pode ser o meu melhor já que somos pessoas diferentes. Então, o meu melhor não deveria ser comparado a nenhum outro. Porque o outro é do outro e não é o meu. E ela chateada com a resposta, disse: - Então, porque foi participar do concurso nacional sem nem me avisar? Concurso é para saber quem é o melhor. E eu fico sabendo lá que tenho uma aluna concorrendo? Foi ridículo e constrangedor para mim. Você é teimosa e malcriada. E eu continuei: - Fui para um concurso para apresentar o meu melhor, não para competir com outros e saber qual de todos os participantes era o melhor. Não te avisei, porque resolvi de última hora e nem meu namorado soube que iria. Você também não me avisou que estaria na banca. Na verdade, só meus pais souberam desse concurso porque me levaram na viagem e malcriada eu seria se não tivesse aprendido em casa que só eu sou responsável pelas minhas escolhas, inclusive sobre o que sou ou não capaz de aprender e realizar.

Depois de alguns segundos em silêncio, eu me desculpei e continuei. - Porque a senhora quer ter domínio de tudo da vida da gente? Porque não elogia seus alunos? Porque não os incentiva a deslanchar? Contribuir e elogiar faz o mérito ser seu também. E ela rapidinho respondeu. AHH! Por isso estudou sozinha o *Prelúdio Coral e Fuga* por oito meses, quietinha, para atestar em concurso nacional o seu próprio e exclusivo mérito né? E eu olhando para ela disse. Sim, não é grande coisa mesmo. Tinha muita gente lá que poderia ter ganhado premiação. E outra coisa, o mérito continua sendo nosso, meu e seu. Eu estudei sozinha sim, mas estudei porque aprendi a estudar com a senhora. Minhas escolhas técnicas e musicais foram aprendidas com a senhora. Apesar da senhora dizer que a obra não era para mim, eu percebi que eu era para ela. Resolvi me casar com ela por oito meses. Me testei e fui feliz nesse casamento. Poderia ter sido infeliz, mas não fui. Porque ainda está brigando

comigo? Apesar de parecer um desafio a senhora, não foi, foi um desafio a mim mesma. E ela em meio a ar desconfiado me olhou e disse: É petulante, mas não posso negar que é talentosa.

Me calei. Dois elogios em quinze dias era demais. O petulante que me foi dito desapareceu por completo e eu só me concentrei no talentosa. Ao terminar a aula, peguei minhas coisas e perguntei: Devo procurar então outro orientador? E ela responde: Só se você quiser. Na verdade, sei que você já deve ter outro professor. Deve ter recebido outra orientação. Não daria conta de fazer sozinha o que fez. E eu saí desencantada de tudo, sem rumo, sem vontade de nada.

Fui para casa, pensei sobre o ocorrido e sobre o que era ter talento. Talento? Eu estudei por oito meses seguidos, dez horas diárias de instrumento. Ouvi diversas opiniões de colegas, escutei inúmeras gravações de intérpretes diferentes e ao contrário do que ela insinuou, não tinha estudado com outro professor. Cheguei a riscar seis parturas de diferentes formas. Escrevi de memória toda a obra. Imaginava gestos, sons, respirações e a escutava mentalmente nas horas que não estava executando-a no piano. Talento? Não. Não foi talento que me fez conseguir realizar a obra de Cesar Franck, foram meus esforços, minha dedicação, minha vontade, minha paixão por aquela obra. E rindo de mim mesma, percebi, que minha professora conseguiu arrancar de mim com a palavra “talento”, o único mérito que eu realmente tinha conseguido realizar sozinha.

No encontro seguinte, conversei com ela e decidi procurar outro orientador. Agradei por tudo e ao me despedir, lhe dei um beijo e disse a ela: Você me ensinou muitas coisas, é e será sempre importante para mim, sou muito grata. Na verdade, estou indo, porque sei que é preciso para nós duas. E para a senhora continuar com a sua fama, pode dizer aos alunos que foi a senhora que me dispensou. E ela com uma expressão sisuda respondeu: - E não foi isso que aconteceu?

Que pessoal difícil! Aquele corte foi importante. Eu me sentia sufoca em tudo. Queria respirar. E por incrível que pareça, depois desse episódio onde todo mundo vinha me perguntar porque eu havia sido dispensada pela professora, passamos a nos entender melhor.

Vez por outra, eu ia visita-la em seu apartamento e conversávamos muito sobre obras do repertório que eu estava tocando. Em algumas vezes, cheguei a tocar para ela e recebia algumas considerações de maneira muito polida. Tomávamos café juntas e a relação foi

ficando menos difícil. Quando me casei, ela me ofertou um presente com o seguinte cartão. Teimosa, petulante, talentosa e muito querida. Felicidades!

Apreendi muito com ela: o que fazer em música e o que não fazer na educação. Esta experiência no meu segundo ano de faculdade, foi uma das marcas que carreguei e que ressignificou a minha vida me fazendo refletir por toda a minha carreira de docente.

Apreendi que capacidade é empenho, que não é talento. Que incentivar os alunos a caminharem sozinhos é mais que importante, e que só a própria pessoa é capaz de decidir sobre o que quer ou não quer aprender e realizar.

A tarefa do educador na *educação educante* é incentivar, apoiar e apontar o caminho dando as ferramentas necessárias para que a propriedade aconteça. O caminho só pode ser trilhado por aquele que caminha e nesta caminhada na Educação Musical, tão importante quanto o ensino musical, são as marcas que deixamos uns nos outros como seres humanos.

Depois desta experiência de “teimosia”, passei a não acreditar em currículos que norteiam suas diretrizes no desenvolvimento de conteúdo sequenciado e ordenado por grau de dificuldade. Cada aluno é um mundo e para cada mundo deve haver um olhar cuidadoso e acolhedor.

Se forem trinta alunos numa sala de aula, o educador precisa desenvolver trinta olhares diferentes, trinta formas de ensinar, sem esquecer que não são as dificuldades que emperram o crescimento, ao contrário, muitas vezes, são elas que nos impulsionam a crescer. Portanto, a tarefa de educador, também é lançar desafios sobre o já estabelecido, quebrar com a forma antiga de entender o que é pedagógico e ofertar possibilidades de crescimento, sempre que possível.

Essa modalidade de ensino instigante, que considera a necessidade e a potencialidade do aluno é muito utilizada em atividades de aulas em conjunto de instrumentos. Nelas, todos os alunos interagem em dinâmica diversificada o tempo todo.

Tocar e cantar associados são frequentes, aprender as partes uns dos outros, trocar de lugares constantemente e desenvolver uma capacidade de cooperação e de criação são recorrentes. Em conjunto, os alunos aprendem a reger, a contextualizar as obras, a compor, a arranjar, a improvisar e a criar no instrumento.

Já trabalhei esta metodologia para diferentes níveis na universidade, desde iniciantes até níveis finais na Graduação, e em todos eles, a produtividade e o prazer eram evidentes. Os

alunos ficaram mais confiantes e o crescimento técnico e musical nas atividades do musicar, foram determinantes para despertar também o encantamento pelas atividades e a pela vontade de mais conhecimento.

Deve-se observar, no entanto, que as técnicas são diferentes nas atividades do musicar, e que cada atividade tem sua especificidade. Então, o cuidado permanente para os desempenhos diferentes são necessários. Uma delas é ter preocupação com a postura corporal para não gerar problemas físicos, emocionais, dores ou desconfortos. Observadas as questões da boa técnica, os avanços são decorrência natural do entendimento musical que se realiza entre os alunos e o educador.

Aquele que conhece com propriedade o seu ofício, sabe orientar o desempenho de maneira a não desvincular o que o conhecimento musical exige com o que o aluno pode desenvolver, e em todos os níveis propõe e aceita desafios. Concomitante a isso, aquele que participa de dinâmicas de grupo no processo educativo, aprende a enxergar o outro de forma carinhosa e colaborativa, onde o papel de cada um é significativo para o desenvolvimento do grupo como um todo musical. A paciência é trabalhada e a colaboração evidenciada. O papel do educador então, além de contribuir para o desenvolvimento musical dos indivíduos, é o de orientar a percepção dos seres humanos para a sua humanidade.

O papel do professor é uma das muitas facetas de nossas vidas ou uma das várias funções que cumprem como seres humanos. É importante descobrir o que é ser um professor e qual o lugar que essa personalidade irá desempenhar na totalidade das nossas vidas. Como concebemos essa função e sua localização na vida vivida determina como somos professores (Jorgensen, 2008, p. 1). (Tradução minha).

Saber como moldamos a maneira de ser educador é também reconsiderar qual é a importância que se elege das experiências pessoais e profissionais que consolidam as nossas práticas docentes.

Na docência, se faz importante a autoeducação constante, assumindo as contradições que a vida apresenta, onde os posicionamentos frente a diversidades ensinam não só com as vitórias mas também com as derrotas.

As experiências de vida e os antecedentes são, obviamente, ingredientes-chaves do indivíduo que somos ou do que pensamos acerca de nós mesmos; o grau até que investimos no nosso “eu”, o modo de ensinar, nossa experiência e antecedentes são, portanto, os que configuram a nossa prática (Goodsonm, 2003, p. 748). (Tradução minha).

Claro que como educadores não podemos nos abster de nós mesmos. Ensinamos o que somos e fazemos. Os conhecimentos processuais são advindos disso. Quebrar as correntes que nos aprisionam em nossa singularidade e buscarmos maneiras de nos conectarmos de forma criativa com as coisas, com as pessoas, com a música e com o mundo.

A sensibilidade humana nunca deve estar descartada do processo de ensinar, ao contrário disso, as experiências da vida resignificam a nossa postura diante de tudo.

V.2. Entrevistas.

A entrevista tem por objetivo coletar dados ou conseguir informações que não seriam possíveis somente pelas pesquisas bibliográficas e de observação. Haguette (1997:86) define a entrevista por como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

No caso desta pesquisa, nas entrevistas preocupou-se em revelar os dados subjetivos, já que se relacionam com as atitudes, com as opiniões e com os valores dos sujeitos entrevistados.

Por serem uma comunicação do discurso, estas entrevistas foram interpretadas pela *Análise Crítica do Discurso* (ACD), partindo do pressuposto que a linguagem é uma convicção importante do discurso dos sujeitos na constituição da vida social e que esta análise trabalha com o sentido e não somente com o que o conteúdo revela. Ou seja: com a ideologia, acrescida da linguagem e somada também a história.

Segundo Fiorin (1990), o discurso pode ser compreendido como:

O discurso deve ser visto como objeto lingüístico e como objeto histórico. Nem se pode descartar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção do sentido e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais e sociais que o atravessam. Esses dois pontos de vista não são excludentes nem metodologicamente heterogêneos. A pesquisa hoje precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáticos e semânticos geradores de sentido; de outro, necessita compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos. Fiorin (1990, p. 177).

Para esta interpretação, a ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando estabelece um discurso trazendo o processo inconsciente do imaginário pela representação da ideia da comunicação. A história é o contexto sócio-histórico e a linguagem são vestígios ou sinais que o sujeito dá ao pensamento, a fala ou a comunicação.

Nesta lógica, *a Análise Crítica do Discurso* ultrapassa o sentido que o sujeito intenciona dar, trazendo sentidos anteriormente construídos e refletidos do interdiscurso, ou seja, da memória do dizer, que pode revelar um outro caminho já dito anteriormente, como por exemplo, pela memória coletiva e constituída socialmente.

Foucault (2007 a) esclarece que as práticas de discurso formam os objetos de que falam, ou seja:

Práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. E esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 2007a, p. 55).

Para transformar este estado de compreensão no que é um método de *Análise Crítica do Discurso* a ser aplicado em análises textuais de pesquisa e para fazer aparecer o “mais” a que Foucault se refere, foram utilizados para o registro das entrevistas: gravação de voz, transcrição e por último a análise.

O objetivo desta modalidade interpretativa na pesquisa é justamente capturar a memória dos entrevistados e o que dela se revela e se oculta.

Para justificar a importância da memória nesta pesquisa, Martins (2011) esclarece:

A memória é um fenômeno social complexo. Quase sempre se crê, em interpretações de senso comum, que a memória se resume à prosaica lembrança. Mas, o que se quer lembrar e o que não se quer lembrar estão igualmente na memória. Há memória obrigatória, memória do que tem que ser lembrado porque é roteiro do viver. Há memória do que pode ser lembrado. Há memória do que se quer lembrar. Mas, há também memória do que se quer esquecer. Por isso mesmo é preciso estar atento às circunstâncias da memória, nas quais nossas histórias pessoais se inscrevem, transformando a biografia das pessoas comuns, aquela que elas podem narrar, em registros indiretos, fontes secundárias da memória (Martins, 2011, p.456).

Levando em consideração a citação, as entrevistas revelam um memorar importantíssimo. Considera-se os registros recolhidos fundamentais, porque muitos alunos do

C.N.C.O. que vivenciaram a pedagogia de Villa-Lobos já não podem mais se comunicar porque morreram.

Portanto, devido a idade dos participantes, pessoas entre setenta e sete anos (77) e noventa e dois (92) anos de idade, a História Viva (HV) nesta pesquisa, focaliza apenas um determinado setor da experiência em questão (Minayo, 1993).

Esses relatos fornecem um material extremamente rico para análise porque neles se encontram o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual.

Dar voz aos sujeitos que vivenciaram o período histórico averiguado na tese resgatando essas memórias para descortinar situações que aconteceram no cotidiano da época, é mexer não só com lembranças passadas, mas também com as emoções e sensações que acompanharam essas lembranças no presente. Por tal motivo, o respeito e o cuidado nas entrevistas foram fundamentais.

Ainda é interessante esclarecer que todas as modalidades do comportamento relacionado as reações emocionais dos entrevistados na comunicação, foram anotados e analisados pela pesquisadora.

Para se chegar ao assunto principal, foi necessário criar uma relação um pouco mais íntima com os entrevistados(as) estabelecendo uma maior confiança e acolhendo todas as memórias relatadas, mesmo que muitas vezes elas não se referissem ao assunto específico que tinha-se interesse de averiguar.

A maioria dos entrevistados demonstrou ansiedade, pois notava-se que queriam colaborar, despendendo por vezes um esforço grande para as lembranças.

Com esse rememorar também foi perceptível a felicidade dos entrevistados ao relatarem suas histórias vividas.

Optou-se por identificar os entrevistados pelo número da entrevista realizada, assim, a primeira entrevista descrita aqui, foi também a primeira a ser realizada e a primeira a ser transcrita e a identificação dos entrevistados seguem também esse modelo.

Também esclarece-se que o direito de privacidade dos entrevistados foi preservado. Por isso, os dados pessoais, os registros e as autorizações para a publicação do material, estão de posse da pesquisadora.

Para a identificação dos sujeitos, optou-se pelo diminutivo (Ent) para a entrevistadora e para os entrevistados a letra (E)

Ainda esclarece-se que na *Análise Crítica do Discurso*, as falas dos entrevistados serão apresentadas “**entre aspas**” e em **negrito** e que o complemento feito pela pesquisadora, quando necessário, estará [entre colchetes].

Um guia semi estruturado norteou a conversa com os quatro entrevistados chave, que foi estudado pela entrevistadora e incorporado na conversa informal. Portanto, as perguntas não foram seguindo uma sequência pré-estabelecida, mas foram decorrentes das possibilidades de recolha onde os entrevistados puderam expressar livremente o que lhes viam a memória, sem a percepção de que estavam sendo conduzidos para os assuntos específicos.

No guia, as perguntas foram separadas pelos campos a serem investigados. A saber: Informação pessoal; Escola; Aulas de canto orfeônico; professor(a); alunos(as) que aprenderam o canto orfeônico; situação política; Villa-Lobos e sobre o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.

V.2.1. Guia da entrevista.

GUIA DA ENTREVISTA

INFORMAÇÃO PESSOAL:

Nome: _____ Telefone: () _____

Ocupação profissional: _____ E-mail: _____

Em qual cidade você reside? _____ Estado: _____

Contribuição para a pesquisa: Estudou Canto Orfeônico na escola regular de ensino nos anos de _____.

SOBRE A ESCOLA:

Em qual escola você estudou?

Em quais anos você estudou o Canto Orfeônico?

Em quais séries escolares?

A escola era conveniada com o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico? Se sim, seguia quais normas do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico quanto a pedagogia de ensino, materiais pedagógicos, calendário de apresentações públicas, estruturações das aulas, de calendário avaliativos entre outros?

Existiam diretrizes educacionais visíveis? Quais você conseguia perceber?

Qual era o nome do professor(a) de Canto Orfeônico?

Existiam outras atividades musicais na escola além do Canto Orfeônico? Aulas de instrumento, apresentações musicais de Música de Câmara, audições do *Orfeão de Professores*, audições de outros corais, banda ou outras atividades?

Outros(as) professores(as) ou funcionários(as) da escola participavam das aulas de Canto Orfeônico?

Na sua escola tinha biblioteca de música? Sala específica para as aulas de Canto Orfeônico? Livros e discos de música? Materiais específicos para música ou instrumentos musicais variados? Se sim, quais instrumentos? Se sim, esses locais eram de livre acesso para os alunos? Você frequentava estes locais? Do que mais gostava neles?

O movimento de Canto Orfeônico modificou a convivência no espaço educativo entre as pessoas? Como as pessoas se relacionavam antes do Canto Orfeônico? Como passaram a se relacionar depois do Canto Orfeônico?

A escola levava os alunos(as) para assistirem apresentações musicais na cidade? Em teatros, salas de concertos, apresentações públicas abertas, em parques, ginásios e etc?

Eram frequentes concertos musicais didáticos na escola? Concertos com explicações sobre música?

As avaliações das aulas de música reprovavam na escola, ou não?

Existia mais de um coral na escola? Se sim, como era feita a seleção para cada um deles? Se sim, era o mesmo(a) professor(a) que os regia?

Como era o momento político na escola? Como eram as relações de poder entre os seguimentos de convívio? Como o aluno(a) era tratado(a)? Como o(a) professor(a) era visto(a) pelos alunos(as)? Como o(a) professor(a) era considerado(a) no ambiente escolar? Como era a gestão escolar?

Como eram as normas para uma convivência saudável? O que não se podia fazer na escola?

Existiam castigos disciplinares para os alunos(as)? Se sim, quais?

Em quais matérias a disciplina era mais enfatizada? Como os alunos(as) se comportavam nestas matérias? Sabe dizer por que?

Como eram as atividades artísticas na escola? Existiam outras atividades artísticas além da música? Se sim, quais?

Você cantava hinos na escola? Quais? Em que momento? Sabe cantá-los hoje em dia?

A escola era particular ou pública? Do estado ou da prefeitura?

Como era o convívio entre os alunos(as) na escola?

Quais eram as classes sociais atendidas por esta escola?

Você tem saudade da sua escola, dos seus professores(ras) ou da forma de ensino-aprendizagem que vivenciou? Justifique.

SOBRE AS AULAS DE CANTO ORFEÔNICO:

Existiam aulas de música na escola antes do Canto Orfeônico? Se sim, como eram estas aulas? Quais atividades eram desenvolvidas?

Como eram as aulas de Canto Orfeônico? De quanto tempo de duração? Em qual frequência? Ex: Uma vez por semana ou mais vezes por semana. Especificar. Do que se lembra dessas aulas?

Como eram feitas as avaliações? As provas? As apresentações musicais?

Qual era o material utilizado para o Canto Orfeônico? Era o *Guia Prático* de Villa-Lobos? Se era, como eram as canções? As letras? A música?

As canções trabalhadas nas aulas de Canto Orfeônico na época que você o estudava, despertavam o que em você?

Se o material pedagógico não era o *Guia Prático* de Villa-Lobos, qual era o método utilizado e como eram as canções? As letras? A música?

Faziam solfejos ou ditados rítmicos? O que mais? Existiam brincadeiras lúdicas nas aulas de Canto Orfeônico?

Aprendeu a manossolfa?

Aprendeu pela vivência musical, primeiro de ouvido, para depois passar a grafia? Ou o foco era sempre um ensino teórico de música?

Aprendeu grafia musical? Se sim, conseguia na época ler partituras simples? E mais complexas e elaboradas?

Hoje, depois desse tempo todo sem contato com o Canto Orfeônico, consegue ler uma partitura simples de música?

Aprendeu sobre História da Música, sobre obras musicais, sobre a vida dos compositores, sobre folclore e sobre canto folclórico? Se sim, carregou os ensinamentos para a sua vida?

O enfoque educativo era mais tradicional ou moderno? Utilizavam os princípios da Escola Nova? O aluno era participativo? As experiências partiam primeiro da vivência dos

alunos? A criatividade era trabalhada ou apenas eram desenvolvidas atividades por repetições?

Quanto tempo em média se levava estudando uma música coral até que ela ficasse cantável? Quantas aulas eram necessárias?

Em apresentações de final de ano ou de semestre, quantas músicas os alunos(as) cantavam no total? Quantas eram aprendidas em um ano?

Você se lembra de alguma canção daquela época? Se sim, qual? Sabe descrever porque esta música marcou sua memória?

Existiam alunos(as) solistas, alunos(as) regentes, alunos(as) instrumentistas nas aulas de Canto Orfeônico ou nas apresentações musicais?

Nas apresentações, o canto orfeônico era acompanhado por instrumentos ou não?

Na escola existia banda musical?

Todos os alunos(as) da sala participavam do Canto Orfeônico, ou não? Existiam alguns dispensados(as) da atividade? Sabe dizer por quais motivos?

Como era a sua experiência com música antes do Canto Orfeônico?

E depois do Canto Orfeônico?

As aulas de música, na sua concepção, serviam para que?

Para você, quais eram os aspectos positivos ou negativos do Canto Orfeônico? Quais foram os ganhos? Quais foram as perdas?

Se você naquela época de escola tivesse a chance de escolher participar ou não do Canto Orfeônico, qual seria a sua opção antes de ter participado das aulas de Canto Orfeônico? Participaria por livre e espontânea vontade? Essa escolha teria se modificado depois das suas vivências de Canto Orfeônico na escola?

Você gostava de cantar? Gostava das aulas de Canto Orfeônico? Achou em vão esta atividade para a sua vida?

O que teria para acrescentar sobre a sua experiência de Canto Orfeônico?

SOBRE O(A) PROFESSOR(A):

Sabe onde o seu professor(a) de Canto Orfeônico da sua escola foi formado(a)?

O professor(a) era carismático(a), interessante, envolvente e/ou exigente? Se sim, em quais situações?

O professor(a) enfocava Villa-Lobos ou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico nas aulas? Se sim, sob quais aspectos?

O professor(a) parecia dominar o que ensinava? Sabia resolver problemas vocais, de afinação, de postura, respiração etc? Conseguia reger a classe sem muitos transtornos? Tinha domínio de classe? Parecia ter prazer no ensino? Parecia motivado(a)? Parecia acreditar no que realizava, no que ensinava?

O professor(a) trabalhava improvisação, arranjo, composição ou regência com os alunos, ou só canto? Se trabalhava essas outras atividades citadas, como elas eram desenvolvidas? Com qual frequência nas aulas? Se trabalhava somente o Canto Orfeônico, como o canto era ensinado?

Trabalhavam composição pela *melodia das montanhas* de Villa-Lobos?

O professor(a) aparentava ter um plano de aulas, uma condução pedagógica ou parecia dar aulas improvisando? Quais eram os objetivos da aula de música? Se era improvisado, como era a sua percepção desse professor(a)? Contextualizava os momentos educativos que surgiam na sala de aula ou era um professor(a) sem objetivo claro no ensino?

O professor(a) aproveitava o interesse dos alunos(as)? Ouvia as questões dos alunos (as), ou não? A aula de Canto Orfeônico era contextualizada com o civismo, com a disciplina, com o patriotismo? Se sim, eram somente nas aulas de Canto Orfeônico que existiam esse enfoque, ou também aconteciam em outras disciplinas? Se sim, em quais?

O professor(a) de Canto Orfeônico compunha, arranjava, improvisava ou tocava algum instrumento musical? Regia bem os alunos(as)? Como ele(a) parecia ser enquanto músico? Bom(boa), mediano(a), ruim? E como educador(a)? Justifique

Como era esse professor(a) de música em todos os aspectos? Pessoal, profissional, de relacionamento com os alunos(as), com a direção, com os funcionários(as) etc. Era paciente, respeitoso(a), explicava o conteúdo de diferentes formas com exemplos musicais diversificados? Respeitava as dificuldades dos alunos(as)? Incentivava-os(as) a superá-las? Era bravo(a), austero(a) ou exigente? Como você o percebia? Ele(a) falava de si, das próprias preferências pessoais, gostos, anseios, desejos, vontades, sonhos etc? E os alunos(as)? Conseguiram falar também desses assuntos com ele(a), ou não?

Como ele(a) corrigia os alunos?

Como era o estilo do repertório que você cantava?

Você cantava música folclórica? Lembra de algumas, ou de alguma? Quais ou qual?

O professor(a) passava algum sentido de mundo? Falava de política? Motivava os alunos em que?

O professor(a) reclamava de alguma coisa quanto ao ensino, salário, reconhecimento, prestígio ou quanto a estrutura educacional?

O professor(a) cantava bem? Tinha voz bonita? Cantava junto com os alunos enquanto regia? Cantava em todas as divisões de vozes?

Ensaiaava por grupos, ou não?

Os ensaios musicais para as apresentações eram diferentes das aulas cotidianas? Se sim, onde residia a diferença?

Quais recordações você tem desse professor? O que te marcou e o que você guardou na memória?

SOBRE VOCÊ E SOBRE SEUS COLEGAS DE CANTO ORFEÔNICO:

Os alunos(as) eram disciplinados(as) ou eram bagunceiros(as) e desconcentrados(as)?

Você se lembra de algumas atividades da aula de Canto Orfeônico? Se sim, quais? Primeiro faziam o que? E depois? (Sequência das atividades).

Os(as) alunos(as) tinham contato com outros professores(as) de música? Outros regentes, intérpretes, compositores e etc?

Você chegou a participar de alguma apresentação pública de Canto Orfeônico? Se sim, como eram as apresentações? Quais eram as suas impressões enquanto criança ou jovem de se apresentar cantando publicamente?

Os(as) alunos(as) gostavam das aulas de Canto Orfeônico? Se sim por que? Se não por que? E você, gostava ou não? Por que?

Ficavam roucos? Sentiam desconforto físico? Cansavam?

Qual era o seu sentimento nas aulas de Canto Orfeônico? Sentia Prazer? Vontade de estudar música, ou não? Justifique.

O Canto Orfeônico teve alguma importância na sua vida para melhor apreciar, ouvir, entender e se relacionar com a música, ou não?

Você conheceu alguém que foi motivado(as) para a música pelo Canto Orfeônico? Que se tornou músico profissional, educador musical, músico amador ou apreciador(as) de música?

Como eram os resultados musicais do Canto Orfeônico para você? Lhe parecia bonito, afinado ou não?

Chegaram a cantar em quantas vozes?

Liam as partituras ou cantavam de ouvido? Se era de ouvido, como era feita a memorização? Por diversidade de atividades musicais ou por repetições iguais sempre da mesma forma?

Chegou a ouvir outras apresentações de Canto Orfeônico de outras escolas? Se sim, que avaliação você faz dessas apresentações? Eram boas ou ruins? Por que?

Você teria fotos ou outros registros destas aulas ou apresentações?

SOBRE A SITUAÇÃO POLÍTICA:

Como era nesta época o momento político vivido no país?

A política era enfocada na escola? Falava-se sobre o Presidente da República ou sobre suas decisões? Falavam dos problemas da nação, dos problemas sociais e dos problemas humanos?

Como era o Brasil economicamente, socialmente, educacionalmente, etc?

Como era o Rio de Janeiro nesta época? Quais eram os valores culturais? Quais eram os valores musicais? Existiam muitas manifestações musicais diversificadas na cidade?

O que se ouvia de música na mídia? Rádio, Tv e gravações?

Quem eram os artistas que estavam fazendo sucesso?

Como era o gosto musical da elite carioca?

Como era o gosto musical do povo brasileiro?

Como você percebia o governo brasileiro e o Brasil?

SOBRE VILLA-LOBOS:

Quais histórias você conhece de Villa-Lobos?

Quem foram as pessoas que contaram essas histórias? Eram amigos(as) ou alunos(as) do Villa-Lobos? Ainda estão vivos(as)? Teria os contatos deles(as)?

Como Villa-Lobos era enfocado pela mídia da época?

Villa-Lobos era considerado um bom educador no ambiente educativo?

Conheceu alguém que tenha sido educado(a) por Villa-Lobos?

Os professores(as) formados(as) por Villa-Lobos eram considerados(as) na sociedade como bons professores(as) de música? Conheciam bem a música? Justifique.

Villa-Lobos demonstrava ter conhecimento de música? Era respeitado por isso?

O que mais sabe sobre Villa-Lobos?

O que aprendeu de Villa-Lobos na escola?

SOBRE CONSERVATÓRIO NACIONAL DE CANTO ORFEÔNICO

Como era o funcionamento do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico?

Como era a força política institucional do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico perante as escolas de ensino regular?

Como era a formação pedagógica dos professores(as) que estudaram no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico?

Como eram os procedimentos didáticos do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico?

Como eram realizadas as apresentações e as provas no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico?

Quais eram os resultados musicais das escolas conveniadas e das apresentações artísticas do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico?

Quais eram as disciplinas ofertadas?

Como eram os conhecimentos musicais adquiridos?

Formava bons(as) professores(as) de Canto Orfeônico?

Conheceu alguém formado no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico? Era bom músico? Era bom(a) educador(a)? Teria o contato?

Conheceu alguém que trabalhasse no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico? Se sim, quem? Tem o contato dessa pessoa?

Conhece algum relato sobre o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico?

O que mais gostaria de enfatizar nesta entrevista?

Muito obrigada por sua participação na pesquisa.

A seguir, estão as transcrições das quatro entrevistas e ao final de cada uma a interpretação delas será realizada pela *Análise Crítica do Discurso* para se fazer perceber das entrelinhas, o que foi comunicado verbalmente, incluindo a expressão física e os sentimentos demonstrados sobre os temas.

V.2.2. Entrevista 1.

A entrevista foi realizada no dia 18 de janeiro de 2018, no apartamento da entrevistada.

A entrevistada (E.1), é filha de um funcionário da Câmara dos Deputados do Rio de Janeiro. Seu pai atuou como crítico musical em periódicos como a *Gazeta de Notícias* e a entrevistada conheceu pessoalmente Heitor Villa-Lobos. Sua mãe era a cantora lírica que atuou durante anos nas temporadas líricas do *Teatro Municipal do Rio de Janeiro (TMRJ)*.

Entrevistadora (E.1): Gostaria então que senhora começasse contando qual é a sua relação com a música?

(E.1): Nenhuma. A mamãe brincava que as gerações iam se alternando, dos que sabiam música para os que não sabiam e assim em diante! Sempre me perguntavam que instrumento eu tocava e eu sempre respondia meio contrariada “nenhum!” Ora, a cantora era minha mãe. Agora meu filho mostrou um interesse muito grande por música.

Entr.: Mas mesmo não trabalhando com a música, a senhora veio de um contexto muito musical. Você poderia comentar isso?

(E.1): O meu pai sempre foi funcionário da Câmara dos Deputados, era formado em Direito, mas nunca exerceu. O trabalho dele sempre foi na Câmara e ele atuou como crítico de espetáculos de música na *Gazeta*. Já a mamãe, vinha de uma família de artistas, ela mesmo estudou piano e todos na casa dela cantavam. Cada um tinha um tipo de voz: o mais velho era baixo, ela era soprano dramático, a irmã meio-soprano e o caçula barítono. Por conta da carreira dela, eu sempre tive muito contato com a música. Acompanhava minha mãe nos ensaios dela, cheguei até, quando menina, a atuar como o filho de Butterfly da *Madama Butterfly* de Puccini com a Violetta Coelho Neto. E eu tenho um ouvido feroz! Não destone porque eu percebo. Acho que porque eu fui criada no meio de música, minha audição ficou muito sensível. Eu ia muito aos ensaios da mamãe na casa da Besanzoni e acompanhava também os ensaios no *Teatro Municipal do Rio de Janeiro*, desde os três anos de idade. Então, eu posso dizer que eu ouvi muito, muito mesmo, não apenas cantores nacionais como internacionais. Papai, por ser crítico musical tinha duas poltronas no TMRJ e eu ia assistir todo domingo de matine, óperas.

Ent.: Seu pai e sua mãe conheceram Villa-Lobos? Você poderia compartilhar alguma história comum deles?

(E.1): Sim, ambos conheceram o Villa-Lobos. Isso de muito tempo. Eu sei a seguinte história: A mulher do Villa-Lobos, a Mindinha, tinha uma irmã, que por sinal era muito bonitinha. E o meu pai se encantou por ela e efetivamente eles tiveram um caso. Mas a mamãe descobriu. Mamãe era fogo! Ela pegava as coisas no ar. Então, uma ocasião que ele estava no banho, a mamãe conseguiu pegar a chave do apartamento que eles se encontravam e

mandou fazer uma cópia. E aí, ela deu um flagrante de adultério da parte dele. Ela me telefonou avisando do flagrante na época. Eu já tinha as minhas filhas. Mas o velho, [o pai] que não era bobo nem nada, subornou o delegado de modo que ele rasgou o flagrante. E a mamãe, sempre cantou muita música de Villa-Lobos em concerto!

Papai tinha uma relação muito boa com o Villa-Lobos. Tanto, que quando ele ficou internado no hospital dos estrangeiros, nessa rampa onde é a ladeira do Leme que foi onde ele morreu, ele chamou papai para ser o inventariante da sua obra. Mas logo depois, papai fugiu de casa e a Arminda Villa-Lobos ficava doida atrás dele! Ela dizia: “Wanda, onde é que eu encontro seu pai?”, e ele tinha fugido de casa com outra mulher! Ele de fato estava fazendo o inventário, mas depois de um tempo a Arminda destituiu dele como inventariante.

Outra história do Villa-Lobos que eu sei, é o que contraria ao que se conta por aí. É que ainda com a primeira mulher, a Lucília Villa-Lobos que era pianista, mamãe dizia que ele acordava de madrugada dizendo: “Lucília, Lucília, acorde, pois estou com uma música na minha cabeça, levante e escreva a música para mim”. Isso porque ele não sabia música. Depois apenas que ele foi estudar música. Porque a mamãe também conheceu o Villa-Lobos ainda moço e foi ela quem me contou essa história. Tanto, que eu já ouvi também que ele não gostava da Bachiana nº. 5 porque não era dele e sim da Lucília.

Entr.: A senhora lembra quando o seu pai e o Villa-Lobos se conheceram?

(E.1): Ah, isso não me lembro. Quando eu me casei ele já era amigo do Villa-Lobos e eu me casei a sessenta e três anos atrás... . Olha quanto tempo! Mas eu não gostava do Villa-Lobos não! Porque quando eu era aluna de escola pública, ele juntou um coral aqui no *Instituto Benjamin Constant* para cantar alguma coisa, não lembro para que ou para quem. Mas ele berrava, berrava, berrava tanto com as crianças, que eu me apavorei e disse para mim mesma que nunca mais ia querer saber dessa porcaria. Eu conheci Villa-Lobos assim! E isso eu era garota no contexto do canto orfeônico. Ele pegou uma garotada de escolas públicas, levou-as todas para o *Benjamin Constant*, nunca me esqueço disso, e ele berrava e se descabelava tanto, que eu disse que não queria mais ir.

Entr.: A senhora lembra se eram músicas de autoria dele?

(E.1): Isso não me lembro, era qualquer coisa de canto orfeônico. Mas naquele tempo não se cantava somente Villa-Lobos com o canto orfeônico. Não se entrava no colégio sem cantar o *Hino Nacional*, o *Hino à Bandeira*. Tanto que eu conheço todos, cantei todos! Nós entrávamos no colégio todos com o braço direito no ombro do outro, todo dia. Eu sempre fui aluna de escola pública, depois fui para o *Colégio Rio de Janeiro*, depois do clássico.

Entr.: Na época que você estudou na escola, as aulas de música eram obrigatórias?

(E.1): A aula de canto orfeônico era obrigatória no meu tempo de escola. Eu tinha um professor de canto orfeônico, mas acho que não tinha nada a ver com o Villa-Lobos não.

Entr.: Em qual colégio você estudou o canto orfeônico?

(E.1): No *Colégio Rio de Janeiro*.

Entr.: Em quais anos?

(E.1): Ah, eu fiz do admissão até o último ano do clássico lá as aulas de música. Já canto orfeônico foi do admissão ao ginásio. Isso foi mais ou menos de 1945 a 1952, sendo que o ginásio eram quatro anos.

Entr.: Você lembra de algum professor de canto orfeônico? Que memórias tem dele?

(E.1): Barreto. Professor Oswaldo Barreto. Me lembro que ele entrava em sala e me dizia assim: “Dona [nome da entrevistada], pode sair!” Porque eu era bagunceira, era muito bagunceira. O professor Barreto já morreu.

Entr.: Havia uma diretriz pedagógica no ensino do canto orfeônico que você reparava? Havia um objetivo?

(E.1): Não, era apenas uma atividade curricular. Do mesmo modo que eu tive aula de desenho, psicologia, era a de canto orfeônico. A psicologia já no clássico, tínhamos dois anos de psicologia.

Entr.: Quais as atividades vocês realizavam nas aulas de canto orfeônico?

(E.1): Nós não só cantávamos como tínhamos a obrigação de escrever música, e isso é que era bravo! Em prova, você escrevia a letra e a música do *Hino Nacional* inteiro. Tínhamos que ler música, escrever partitura e aí que o professor Barreto se encarnava comigo! Porque ele dizia assim: “Não é possível a senhora sendo filha de uma grande cantora brasileira, não sabe uma nota musical!” E eu dizia para mim mesma “a cantora é ela, não sou eu não...”

Entr.: A senhora gostava de participar das aulas de canto orfeônico?

(E.1): Eu gostava era de fazer bagunça. Olha, fazer bagunça era comigo mesma em sala de aula.

Entr.: E seus colegas, você tem alguma lembrança do comportamento deles? Se comportavam nas aulas de canto orfeônico?

(E.1): Mais ou menos.... Todos gostavam de uma baguncinha.

Entr.: A senhora acha que a formação de música é importante no colégio?

(E.1): Eu acho importante sim. Você veja bem, hoje em dia nenhum desses meninos sabe cantar nem o *Hino Nacional*. É uma vergonha isso! Enquanto a boba aqui [se referindo a ela mesma] canta o *Hino Nacional*, *Hino à bandeira*, canta o *Hino da Proclamação da República*, canto o *Cisne Branco*... Eu canto isso tudo!

Entr.: A senhora acha que o canto orfeônico colaborou em algum sentido para a senhora?

(E.1): Não, porque eu não enveredei pela música depois. Eu queria fazer vestibular de Direito, mas acabei por fazer coisa nenhuma. Depois me casei, tive filhos, essas coisas. Mas me serviu, dava certo apoio cultural. O meu ouvido musical é uma coisa impressionante. Outro dia, eu estava ouvindo um cantor novo, como é que ele se chama... Thiago Arancam! Ele estava cantando uma música na televisão, eu não conhecia a música, mas num momento ele desafinou um pouco e eu percebi. Por isso acho o ensino de música importante, você refina a percepção da pessoa.

Entr.: E a senhora considera tal percepção como fruto do aprendizado de canto orfeônico?

(E.1): Não, não!!! Isso principalmente porque eu levei a minha vida inteira no meio de música e aprendi assim.

Entr.: Algum colega da senhora criou interesse pela música depois do estudo do canto orfeônico?

(E.1): Não, eu reparava interesse com as aulas particulares de canto que a mamãe dava em casa. Boa parte do meu aprendizado como ouvinte, vamos dizer assim, foram com as aulas de canto da mamãe. Ela até me perguntava eventualmente minha opinião sobre quais eram os registros vocais de alguns dos alunos dela, para você ver.

Entr.: E como eram as aulas de canto orfeônico?

(E.1): O professor, basicamente ele ditava, cantando com o diapasão e pedia para a gente escrever que nota era aquela. Aí, na pauta, a gente escrevia o que achava o que era. Eu por exemplo não sabia fazer isso.

Entr.: A senhora chegou a se apresentar com o coro?

(E.1): Não, eu nunca me apresentei em coro. Só daquela vez com o Villa-Lobos que eu lhe falei, que foi absolutamente desesperador! Eu entre oito e nove anos de idade, eu voltei apavorada para a casa. Aí papai me perguntou o que eu tinha achado do Villa-Lobos e eu respondi a ele “Um grosso!” Porque naquela ocasião ele foi muito grosso.

Entr.: Com que periodicidade havia canto orfeônico no colégio, a senhora lembra? Qual era a duração da aula?

(E.1): Acho que era uma vez por semana e acho que era o tempo normal de aula. Uns cinquenta minutos.

Entr.: E a sua relação com o professor de canto orfeônico? Como era?

(E.1): Era péssima! Porque eu era bagunceira! Eu não gostava de canto orfeônico, definitivamente.

Entr.: Você comentou que no colégio o canto orfeônico estava associado com o repertório de cantar os hinos. Você acha, portanto, que essa disciplina tinha uma função patriótica?

(E.1): Ah sim! Patriótica, muito mais que cultural ou artística na minha opinião. Imagine só, ter que escrever toda a letra e escrever a música dos hinos em uma prova. Era uma doideira!

Entr.: A senhora lembra que material didático se usava no canto orfeônico? Tinha livro ou algo assim?

(E.1): A gente usava um caderno pautado para escrever as músicas, o professor usava apenas o diapasão e o quadro que ele escrevia. Mas o canto orfeônico em si, não me levou a nada.

Entr.: Você lembra se o professor regia vocês? Se usava o código do manossolfa?

(E.1): Não, não.

Entr.: A atividade realizada com os alunos era apenas o canto? Alguém tocava algum instrumento?

(E.1): Não. Todos nos cantávamos apenas. Todos juntos!

Entr.: O professor parecia dominar o assunto, parecia saber aquilo? Conseguia transmitir em sala de aula?

(E.1): Com certeza, ele sabia muito. Ele conseguia sim, os alunos que não queriam aprender aquilo que ele tinha para ensinar. Não havia interesse algum por parte dos alunos em canto orfeônico.

Entr.: Trabalhava-se improvisado em sala de aula ou apenas se reproduzia as músicas que ele trazia?

(E.1): Não, a gente só cantava aquilo que ele mandava.

Entr.: Falava-se de política no colégio?

(E.1): Não, de modo algum! Ninguém dava bola para política. Bem espero ter ajudado de alguma forma. Não são tantas histórias assim.

Interpretando a entrevista 1 pela *Análise Crítica do Discurso*

[Sobre a Escola]: “Porque eu era aluna de escola pública.”

“Eu sempre fui aluna de escola pública, depois fui para o colégio Rio de Janeiro, depois o clássico.”

“Não se entrava no colégio sem cantar o Hino Nacional, o Hino à Bandeira. Tanto que eu conheço todos, cantei todos! Nós entrávamos no colégio todos com o braço direito no ombro do outro, todo dia.”

“A aula de canto orfeônico era obrigatória no meu tempo de escola.”

A E1, embora tivesse uma condição financeira da classe média brasileira, estudou em escola pública todo o seu período escolar. Este fato, sinaliza que o convívio das classes média e baixa brasileiras aconteciam no espaço escolar sem a separação social que hoje é evidenciada na educação brasileira. As escolas públicas servem aos pobres e as particulares são destinadas para a maioria das classes média e rica.

Outro fator interessante revelado no discurso da E1, é o respeito que os alunos aprendiam na escola pelos hinos pátrios, hoje abandonado pela educação escolar, onde nas raras cerimônias oficiais, até mesmo nas universidades, percebe-se nitidamente que os alunos ou não sabem o Hino Nacional ou que quando o cantam, cantam errado. Sem pretender juízo de valores quanto ao civismo do povo para com a sua nação, percebe-se que o interesse pelo público no Brasil anda em descrédito, até mesmo pela falta de patriotismo irraizada no pensamento massificado por causa da dificuldade de representação séria e honesta dos políticos na sociedade brasileira.

[Estudou canto orfeônico] “No Colégio Rio de Janeiro” [nos seguintes anos]: “Já canto orfeônico foi do admissão ao ginásio. Isso foi mais ou menos de 1945 a 1952, sendo que o ginásio eram quatro anos.”

A E1 teve no mínimo, sete (7) anos de aulas de canto orfeônico na escola, o que de certa forma sinaliza que alguma coisa ela deve ter aprendido de música nestes anos todos.

[Sobre As Aulas de Canto Orfeônico]: [Diretriz pedagógica]: **“Era apenas uma atividade curricular. Do mesmo modo que eu tive aula de desenho, psicologia, era a de canto orfeônico.”**

[Periodicidade das aulas]: **“Acho que era uma vez por semana e acho que era o tempo normal de aula. Uns cinquenta minutos.”**

A frequência dessas aulas uma vez por semana e com a duração de cinquenta minutos no currículo escolar, evidencia a pouca frequência de aulas no ambiente escolar, dando evidências que esse colégio não seguia as determinações do C.N.C.O., pois se esse fosse o caso, os ensaios gerais precisavam acontecer e mais encontros ao mês seriam necessários, inclusive para as apresentações públicas, que a E1 relata não ter participado: **“Não, eu nunca me apresentei em coro.”**

[Atividades desenvolvidas]. **“Nós não só cantávamos como tínhamos a obrigação de escrever música, e isso é que era bravo! Em prova, você escrevia a letra e a música do Hino Nacional inteiro. Tínhamos que ler música, escrever partitura.”**

Sobre a metodologia de ensino ela cita que: **“O professor, basicamente ele ditava, cantando com o diapasão e pedia para a gente escrever que nota era aquela. Aí, na pauta, a gente escrevia o que achava o que era. Eu por exemplo não sabia fazer isso.”** A experiência pedagógica aqui relatada se apresenta como padrão no ensino da época, ou seja, de uma metodologia de cópia, de repetição e de transmissão de informação e não de conhecimentos. **“Eu por exemplo não sabia fazer isso”** revela que o conhecimento para a E1 realizar as atividades solicitadas pelo professor, não acontecia ou não era aprendido devidamente. Ou seja, neste caso, não se podia mesma esperar que o canto orfeônico tivesse contribuído de forma significativa para a sua formação cultural ou musical. As atividades musicais, ao que tudo indicam, eram as mesmas em todas as aulas: **“A gente usava um caderno pautado para escrever as músicas, o professor usava apenas o diapasão e o quadro que ele escrevia.”** Assim, fica claro que o padrão educacional brasileiro advindo das práticas sociais educativas é confirmado na comunicação da E1, onde a metodologia dos professores na Educação Musical não se preocupava com a aprendizagem dos alunos.

Quanto a isso, Villa-Lobos preconizava que as atividades práticas deveriam ser anteriores as teóricas e que a vivência musical era bem mais importante do que o conhecimento teórico no início dos estudos musicais. Percebe-se que a avaliação dos alunos apenas pelo comportamento, não favorecia o interesse desses alunos para a aprendizagem do conteúdo musical e que as diretrizes educativas que se perpetuavam para o aprendizado da

música no ambiente escolar, mesmo na época da *Escola Nova* e da proposta de Educação Musical de Villa-Lobos, não aconteciam como determinadas pelo C.N.C.O., de forma generalizada em todas as escolas da capital.

[Código monossolfa, improvisação, outras atividades musicais]: **“Não! Não! Só cantávamos mesmo.”**

[Sobre a importância da música no colégio]: **“Eu acho importante sim. Você veja bem, hoje em dia nenhum desses meninos sabe cantar nem o *Hino Nacional*. É uma vergonha isso! Enquanto a boba aqui [se referindo a ela mesma] canta o *Hino Nacional*, *Hino à bandeira*, canta o *Hino da Proclamação da República*, canto o *Cisne Branco*... Eu canto isso tudo!”**

É interessante perceber que a E1 considera que a música é importante como conhecimento escolar, citando inclusive o repertório que aprendeu no colégio. Neste quisito a E1 não fez a associação que ela os aprendeu nas aulas de canto orfeônico e cita que apenas a sua vivência musical foi responsável pelo desenvolvimento da sua audição musical, porque era decorrente das situações musicais que viveu na infância. Obviamente descartando a vivência escolar, e não todas as vivências. O que evidencia essa consideração é a seguinte fala sobre a sua capacidade de perceber a desafinação de um cantor: [sobre sua percepção musical] **“eu não conhecia a música, mas num momento ele desafinou um pouco e eu percebi. Por isso acho o ensino de música importante, você refina a percepção da pessoa.”** Quando perguntada se tal percepção poderia ser fruto do aprendizado de canto orfeônico, ela respondeu: **“Não, não!!! Isso principalmente porque eu levei a minha vida inteira no meio de música e aprendi assim.”** E depois enfatiza: **“Mas o canto orfeônico em si, não me levou a nada.”** E ainda reforça quando perguntada se o canto orfeônico colaborou em algum sentido para ela: **“Não, porque eu não enveredei pela música depois.”**

[Sobre O(A) Professor(A)]: **“Barreto. Professor Oswaldo Barreto. Me lembro que ele entrava em sala e me dizia assim: Dona [nome da entrevistada], pode sair! Porque eu era bagunceira, era muito bagunceira.”**

[Relação com o professor]: **“Era péssima! Porque eu era bagunceira! Eu não gostava de canto orfeônico, definitivamente.”**

“... o professor Barreto se encarnava comigo! Porque ele dizia assim: Não é possível a senhora sendo filha de uma grande cantora brasileira, não sabe uma nota musical! E eu dizia para mim mesma a cantora é ela, não sou eu não...”

Percebe-se com a fala da E1 que a condução pedagógica do professor foi fundamental para que da entrevistada se desencantasse pelo canto orfeônico, , pois já a retirava da sala, antes mesmo da aula começar e quando fazia algum comentário sobre a E1, se referia a sua incapacidade musical.

[Propriedade musical do professor- domínio do assunto]: **“Com certeza, ele sabia muito. Ele conseguia sim [passar os conhecimentos], os alunos que não queriam aprender aquilo que ele tinha para ensinar. Não havia interesse algum por parte dos alunos em canto orfeônico.”**

Uma contradição se apresenta quanto a propriedade musical do professor, quando a E1 é inquerida sobre o conhecimento que o professor tinha de canto orfeônico. Se considerarmos que as práticas educativas são estimuladoras ou não para despertar a vontade de conhecimento, pode-se aqui inferir ao não revelado no discurso, que o professor sabia o conteúdo, mas que não sabia despertar o interesse dos alunos para as atividades realizadas e nem consiga fazê-los aprender. Nessa caso, o encantamento musical não existia para os alunos e a prática musical não era contextualizada como conhecimento memorável, ao contrário, passou a ser de esquecimento.

[Sobre Você e Sobre Seus Colegas De Canto Orfeônico]: [Vivência musical] **“...Eu sempre tive muito contato com a música. Acompanhava minha mãe nos ensaios dela, cheguei até, quando menina, a atuar como o filho de Butterfly da *Madama Butterfly* de Puccini com a Violetta Coelho Neto. E eu tenho um ouvido feroz! Não destone porque eu percebo. Acho que porque eu fui criada no meio de música, minha audição ficou muito sensível. Eu ia muito aos ensaios da mamãe na casa da Besanzoni e acompanhava também os ensaios no Teatro Municipal do Rio de Janeiro (TMRJ), desde os três anos de idade. Então, eu posso dizer que eu ouvi muito, muito mesmo, não apenas cantores nacionais como internacionais. Papai por ser crítico musical tinha duas poltronas no TMRJ e eu ia assistir todo domingo de matine, óperas.”**

“Boa parte do meu aprendizado como ouvinte, vamos dizer assim, foram com as aulas de canto da mamãe. Ela até me perguntava eventualmente minha opinião sobre quais eram os registros vocais de alguns dos alunos dela, para você ver.”

“O meu pai sempre foi funcionário da Câmara dos Deputados, era formado em Direito, mas nunca exerceu. O trabalho dele sempre foi na Câmara e ele atuou como crítico de espetáculos de música na Gazeta. Já a mamãe, vinha de uma família de artistas, ela mesmo estudou piano e todos na casa dela cantavam. Cada um tinha um

tipo de voz: o mais velho era baixo, ela era soprano dramático, a irmã meio-soprano e o caçula barítono. Por conta da carreira dela, eu sempre tive muito contato com a música.”

Esse contato da E1 com a música pela experiência familiar, poderia ter despertado o interesses para esse aprendizado, no entanto, quando a aluna esteve em contato com o canto orfeônico no colégio, ela se comportou de outra maneira reagindo negativamente a este ensino, talvez por ter associado essa modalidade de aprendizagem musical com o que havia vivenciado com Villa-Lobos e com o que havia vivenciado com o professor de canto orfeônico que a retirava da sala por causa do seu comportamento bagunceiro e a comparava constantemente com a mãe que possuía uma excelente habilidade musical para o canto. Esses dois fatores associados, podem ter gerando trauma na E1 no que se referia a música e a qualquer contexto que se relacionava com ela.

[Sobre gostar de participar das aulas de canto orfeônico]: **“Eu gostava era de fazer bagunça. Olha, fazer bagunça era comigo mesma em sala de aula.”**

Esta fala deixa evidências de que a E1 não tinha interesse pelo canto orfeônico, já que gostava apenas de fazer bagunça.

As marcas na memória da E1, decorrentes das lembranças do tempo de canto orfeônico na escola, foram bastante fortes e percebidas negativa na comunicação, com inclinações que estimularam o afastamento da E1 para com a música, fazendo desse contato algo desinteressante e pouco prazeroso para a sua vida.

A E1 relata que não tinha nenhuma relação com música quando perguntada sobre isso: **“ nenhuma”**. Logo depois, a E1 demonstra um descontentamento ao contar como se sentia quando as pessoas lhe perguntavam sobre qual instrumento musical ela tocava: **“Sempre me perguntavam que instrumento eu tocava e eu sempre respondia meio contrariada “nenhum!”**. Essa negação inicial **“nenhum”**, seguida de uma expressão de descontentamento **“contrariada”**, faz aparecer como primeira ideia da comunicação, que a E1 gostaria de ter aprendido música e de tocar algum instrumento musical. Justifica inclusive, sua falta de talento pela fala de sua mãe **“A mamãe brincava que as gerações iam se alternando, dos que sabiam música para os que não sabiam e assim em diante!”** e ainda conclui: **“Ora, a cantora era minha mãe. Agora meu filho mostrou um interesse muito grande por música”**. As ações práticas desse pensamento materno provavelmente se refletiram no comportamento da E1 por todo o período que teve aula de canto orfeônico na escola e posteriormente como uma possível negação musical na sua vida. Isso se justifica porque as

evidências passam a assumir na consciência da E1 o lugar de verdade_absoluta, pois, a primeira ideia comunicada se refere as gerações da família que iam se alternando em saber e não saber música e a mãe dela sabia, logo, ela não poderia saber, e se ela não sabia, o seu filho como descendente, passa para a outra condição de ter o direito de desenvolver um interesse pela música. Esse tipo de ideologia, deixa implícito *não sou capaz disso* e esta censura fortalecida no discurso familiar, traz evidências de que se inraizou como marca negativa na E1, justamente pela força de verdade_da mãe, determinando, pode-se dizer, o destino dos descendentes, como se o destino fosse decidido pela genética: **“A mamãe brincava que as gerações iam se alternando, dos que sabiam música para os que não sabiam e assim em diante!”** E ainda conclui: **“Ora, a cantora era minha mãe. Agora meu filho mostrou um interesse muito grande por música.”**

Para a E1, a fala da mãe pode ter sido interpretada como um estímulo que favoreceu a um fechamento para a música. Se a E1 quebrasse com esse padrão familiar, o da sequência de ter talento e não ter talento para a música alternados nas gerações, ela poderia estar deixando de honrar a sua família no lugar que a ela lhe cabia. Então, a E1 não só aceita o padrão como também desenvolve um compartimento característico que a coloque sempre na conformidade do pensamento materno, fazendo com que este seja de negação da sua musicalidade.

Por outro lado, outra situação se apresenta como evidência não estimulada na E1 e que também pode ser advinda do pensamento de censura, mas para contrariá-lo. Quando a E1 relata **“E eu tenho um ouvido feroz! Não destone porque eu percebo. Acho que porque eu fui criada no meio de música, minha audição ficou muito sensível. Eu ia muito aos ensaios da mamãe na casa da Besanzoni e acompanhava também os ensaios no Teatro Municipal do Rio de Janeiro (TMRJ), desde os três anos de idade. Então, eu posso dizer que eu ouvi muito, muito mesmo, não apenas cantores nacionais como internacionais.”** a E1 quer demonstrar que tinha uma aptidão musical incomum para a maioria das pessoas e que embora não lhe fosse permitido ter essa aptidão, que ela havia herdado isso da mãe, a quem admirava muito, honrando-a por possuir um excelente ouvido musical. A E1 conta que chegou a cantar e a atuar numa ópera, e isso também a faz ser fiel as competências musicais herdadas da sua mãe: **“Acompanhava minha mãe nos ensaios dela, cheguei até, quando menina, a atuar como o filho de Butterfly da *Madama Butterfly* de Puccini com a Violetta Coelho Neto”.**

[Sobre A Situação Política]: [Falava-se de política no colégio?]: **Não, de modo algum! Ninguém dava bola para política.**

Nesse período os contrários a atuação pedagógica de Villa-Lobos no governo Getúlio Vargas, advogam que a pedagogia do canto orfeônico era apenas para formar opiniões partidárias do governo na educação e que tinha forte teor ufanista. Então, com a fala da E1 essa evidência política se apresenta de duas maneiras. A primeira nega a questão política no ambiente escolar: **“Não, de modo algum! Ninguém dava bola para política.”** E a segunda enfatiza os hinos como parte principal do repertório predominante. **“Ah sim! Patriótica, muito mais que cultural ou artística na minha opinião. Imagine só, ter que escrever toda a letra e escrever a música dos hinos em uma prova. Era uma doideira!”**

Quanto ao repertório a E1 conta que: **“Mas naquele tempo não se cantava somente Villa-Lobos com o canto orfeônico. Não se entrava no colégio sem cantar o *Hino Nacional*, o *Hino à Bandeira*. Tanto que eu conheço todos, cantei todos! Nós entrávamos no colégio todos com o braço direito no ombro do outro, todo dia...”**

Embora a E1 tenha relatado que a questão política nunca acontecia na escola, quando menciona o repertório, ela demonstra que o civismo e que o nacionalismo faziam parte do cotidiano escolar e que ela participava ativamente dessas atividades, demonstrando respeito e valorizando esse conhecimento, reclamando que ele não acontece hoje nas escolas regulares de ensino brasileiras. **“Você veja bem, hoje em dia nenhum desses meninos sabe cantar nem o *Hino Nacional*. É uma vergonha isso!”**

[Sobre Villa-Lobos]: Existia uma relação entre a família da E1 com algumas situações conturbadas de pessoas que conviviam no círculo de Villa-Lobos, e que por tal motivo, sinalizam evidências excessivas nas informações relatadas pela E1 no discurso que comunica. Uma delas é esta: **“A mulher do Villa-Lobos, a Mindinha, tinha uma irmã que por sinal era muito bonitinha. E o meu pai se encantou por ela e efetivamente eles tiveram um caso. Mas a mamãe descobriu. Mamãe era fogo! Ela pegava as coisas no ar. Então, uma ocasião que ele estava no banho, a mamãe conseguiu pegar a chave do apartamento que eles se encontravam e mandou fazer uma cópia. E aí, ela deu um flagrante de adultério da parte dele. Ela me telefonou avisando do flagrante na época, eu já tinha as minhas filhas. Mas o velho, [o pai] que não era bobo nem nada subornou o delegado de modo que ele rasgou o flagrante. E a mamãe, sempre cantou muita música de Villa-Lobos em concerto! ”** Este fato relatado, faz menção a situações familiares desagradáveis, onde a cunhada de Villa-Lobos teria sido o motivo de uma separação de seus pais.

“Mas eu não gostava do Villa-Lobos não! Porque eu era aluna de escola pública, ele juntou um coral aqui no Instituto Benjamin Constant para cantar alguma coisa, não

lembro para que ou para quem. Mas ele berrava, berrava, berrava tanto com as crianças, que eu me apavorei e disse para mim mesma que nunca mais ia querer saber dessa porcaria. Eu conheci Villa-Lobos assim! E isso eu era garota, no contexto do canto orfeônico. Ele pegou uma garotada de escolas públicas, levou-as todas para o Benjamin Constant, nunca me esqueço disso, e ele berrava e se descabelava tanto, que eu disse que não queria mais ir.”

Só daquela vez com o Villa-Lobos que eu lhe falei, que foi absolutamente desesperador! Eu entre oito e nove anos de idade, eu voltei apavorada para a casa. Aí papai me perguntou o que eu tinha achado do Villa-Lobos e eu respondi a ele: Um grosso! Porque naquela ocasião ele foi muito grosso

A ênfase repetida do relato dessa lembrança, de Villa-Lobos ter gritado com a E1, deixa evidências de que este fato foi muito traumático. A fisionomia da E1 mudou ao relatar isso e sua voz ficou diferente, mais forte e um pouco mais agressiva. Percebe-se então, que as vivências negativas das quais a E1 viveu, marcaram sua relação com o canto orfeônico e que provavelmente interferiram no seu distanciamento para com a música de maneira mais contundente ou prazerosa.

“Outra história do Villa-Lobos que eu sei, é o que contraria ao que se conta por aí. É que ainda com a primeira mulher, a Lucília Villa-Lobos que era pianista, mamãe dizia que ele acordava de madrugada dizendo: “Lucília, Lucília, acorde, pois estou com uma música na minha cabeça, levante e escreva a música para mim”. Isso porque ele não sabia música. Depois apenas que ele foi estudar música. Porque a mamãe também conheceu o Villa-Lobos ainda moço e foi ela quem me contou essa história. Tanto, que eu já ouvi também, que ele não gostava da Bachiana nº. 5 porque não era dele e sim da Lucília.”

A E1 descreve que Villa-Lobos acordava a Lucília no meio da noite para escrever o que ele tinha de música na cabeça, e que Villa-Lobos não sabia nada de música estudando só mais tarde. No entanto, Villa-Lobos aprendeu desde muito cedo música com seu pai e escrevia música desde muito cedo também, como comprova a sua biografia citada no primeiro capítulo dessa tese. Então, questiona-se a fidelidade dessa história. Villa-Lobos ao se casar, já era músico profissional que tocava em dois espaços reconhecidos de boa música da capital. No *Confeitaria Colombo* e no *Assírio*. Só esse fato já contraria as evidências apresentadas pela E1.

O caso da *Bachiana nº 5* a história é igualmente excessiva no discurso da E1, pois a obra é um ícone na composição de Villa-Lobos e tem todas as características de suas composições e é, ao lado do *Trenzinho Caipira*, uma das mais apreciadas no Brasil.

Esta peça faz parte de um ciclo onde Villa-Lobos assume a forte influência de Bach nas suas obras. No período de 1930 a 1945, nove Bachianas foram escritas onde o estilo neoclássico europeu e o nacionalismo brasileiro se fundiram. As nove Bachianas apresentam traços comuns. Todas têm de dois a quatro movimentos e a grande maioria dos movimentos possui dois títulos: Um que remete a algo do universo “bachiano” e o outro título evocando o universo “brasileiro”. Mas essa mistura de Bach e Brasil vai bem mais além do que apenas no título. A *Bachiana nº 5*, foi originalmente escrita para voz e oito violoncelos, instrumento principal do compositor, o que fica ainda mais difícil de acreditar que tenha sido escrita por sua esposa que era pianista, embora fosse muito competente como musicista. Então, algumas informações da história contada pela E1, se apresentam excessivas para a comprovação dos fatos relatados.

[Sobre o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico]: Nenhum projeto de música, fora o canto orfeônico foi implementado neste período com uma legislação musical para as escolas da capital. Podemos então deduzir, que embora o canto orfeônico tenha sido primeiramente incluído no Rio de Janeiro, que nem todas as escolas seguiam a pedagogia normatizada pela lei, e que nem todas as escolas utilizavam o material pedagógico confeccionado para o ensino de música.

V.2.3. Entrevista 2.

A entrevista foi realizada no dia 23 de janeiro de 2018, no apartamento da entrevistada.

A entrevistada 2 (E. 2) estudou canto orfeônico e é contadora por profissão.

Entrevistadora (Entr): Em qual colégio a senhora estudou canto orfeônico?

(E.2): Estudei no *Sacre Coeur*¹⁰¹ e eu sempre gostei muito de música e de cantar. Naquela época eu tinha uma voz muito boa, e a Sônia, minha amiga de classe, tinha a voz muito rouca, sabe!? Então “ela falava assim” [modificando a fala para imitar a amiga]. Então a professora botava eu para cantar a primeira voz e a Sônia a segunda voz. E a Sônia não

101 O colégio *Sacre Coeur* foi fundado no Brasil em 10 de março de 1911, e mantém-se até hoje funcionando.

estava nem aí para isso. Então, quando cantávamos umas músicas tipo [ela cantou]: “Chegada é a primavera no bosque de flores, as árvores e os passarinhos” e aí, tinha uma dancinha que a gente tinha que fazer. De vez em quando a gente tinha ataque de riso e a professora era bem velhinha, tocava piano muito bem. Acabou que quando eu conheci o meu marido eu descobri que ela, a professora, era a tia solteirona dele.

Entr.: E você lembra o nome dessa música? E o nome do compositor?

(E.2): “A chegada da primavera”. O compositor não me lembro... Mas deve ter em livro de música, né?

Entr.: E o nome da professora?

(E.2): Dona Maria de Lurdes da Costa Carneiro. Ela tem ainda outro sobrenome que eu não me lembro... Ela era bem velhinha parecia uma bonequinha de palha. Toda enrugada!

Entr.: Em quais anos você estudou canto orfeônico no colégio?

(E.2): Eu estudei... Olha foi assim, eu nasci em Pernambuco, lá eu fui do colégio interno por quatro anos e lá eu só chorava. Acho que eu aprendi a cantar assim, chorando. Isso porque eu sentia muitas saudades da minha mãe. Eu me lembro de ficar com uma freira que me carregava no colo até os quatro anos de idade. Mas aí, ela me colocou numa turminha até meus sete anos de idade quando eu vim para o Rio [de Janeiro]. Até então, eu só olhava. Não tinha entusiasmo para acompanhar nada, para fazer nada. Eu estudei aquelas coisinhas de criança e só. Assim que cheguei no Rio, a família partiu logo para São Paulo. E em São Paulo eu fui para o *Sacre Coeur*, que era muito mais rigoroso do que o [colégio] do Rio! Aqui era bobagem, brinquedo comparado com o de São Paulo. Lá eu fui boa aluna, mas não chegava a ser sempre uma das primeiras da classe. Muitas vezes eu era mediana. Mas as vezes quando me batia uma vontade de “tirar” uma nota boa, aí eu tirava. Quando eu voltei para o Rio terminei o *Sacre Coeur*. Essa confusão toda foi porque quando chegamos de Pernambuco, no Rio, eu perdi um ano de colégio. Com os atrasos do navio, os atrasos do papai, aquele monte de filho, nenhum colégio me admitiu aqui.

Entr.: E você chegou a estudar o canto orfeônico em São Paulo e aqui no Rio de Janeiro? Em quais séries escolares?

(E.2): Sim, sim! Lá [São Paulo] eu estava entrando com nove anos, não sei como é que chama, acho que era o admissão. Não me lembro o nome direito. Não, o admissão eu fiz aqui num colégio público aqui no Rio na *Escola Municipal Marechal Trompowsky*, que não tinha canto orfeônico. E este foi o único ano que eu não estudei canto orfeônico. Nos outros dois [colégios] eu estudei. A gente estudava os compassos, as notas onde cada uma ficava no

pentagrama. A prova era assim: a professora ditava e a gente escrevia as notas certinhas naquelas linhas. Ela falava: “Dó Maior, Dó Menor”, essas coisas, e a gente anotava. E eu sempre achei muito lindo o Fá Menor e o Sí Menor, pois eu achava o som triste. Eu chorava de emoção quando tocava o Sí e o Fá menor. Minha amiga Sônia morria de rir com isso, e eu falava para mim mesma, que ela não tinha sensibilidade.

Entr.: Que atividades vocês realizavam com o canto orfeônico? Usavam instrumentos musicais ou somente o canto?

(E.2): Não tinha instrumento não, era só o coro. Com todas as vozes que se fazia: uma, duas, três, quatro, cinco e seis vozes. Sendo que a Sônia era a última voz, pois ela não gostava muito de cantar não, rouca e desafinada. E ela tentava sempre ficar perto de mim.

Entr.: As atividades musicais do canto orfeônico iam ficando mais complexas ao longo dos anos? Iam se desenvolvendo e ficando mais difíceis? As atividades eram diversificadas?

(E.2): Eu sempre gostei de música, sempre tive parentes que tocavam: os tios, a minha mãe, etc. E todos tocavam muito bem. Era muito bom, todo mundo se apresentava lá em Recife. Então, eu gostava de música por ter nascido nesse ambiente. Mamãe tinha até um piano em casa, mas ela deixou em Recife. Como é que ela iria tocar piano com um monte de filhos? Ela não tinha empregada, nem nada para ajudar. Das músicas da mamãe eu lembro quase todas, sempre tive boa memória para música.

Entr.: E dessas de canto orfeônico a senhora lembra de mais alguma música? Que a senhora tenha aprendido na Escola?

(E.2): Tinha a “Chegada da primavera” como já tinha dito, todos os hinos: o da bandeira, nacional, o da marinha, etc. É curioso que eu adorava, não sei porque, os hinos da aeronáutica e do exército e quando a freira me botava para cantar o da marinha eu dizia que não gostava, para ver se a gente cantava o do exército ou da aeronáutica. Me lembro que dessa vez eu fiquei de castigo, tive que decorar todo o hino da marinha sozinha. Uma droga!

Entr.: A senhora lembra de cantar também música folclórica, cirandas, essas coisas?

(E.2): Tinham algumas, mas para ensaiar o coral, porque o objetivo da dona Maria de Lurdes era no final do ano fazer apresentação para a madre superiora. Para mostrar como ela [a professora] era boa, como ela ensinava bem música. E ela não ensinava nada! Ela dormia muito no piano enquanto ensaiava com o coro. Ela já era muito velhinha. Lembro dela dizendo assim: “Cantem em Fá maior” e ninguém sabia o que era isso.... Mas ela já era muito velhinha mesmo. (risos).

Entr.: Mas você acha que o fato de ter música na escola modificou a formação de vocês? Foi marcante de alguma forma?

(E.2): Ah, claro! Por aí as pessoas sabem que existem notas, escalas, existem pausas que são muito importantes, as claves, essas coisas.... É um modo próprio de escrever. Como eu sempre digo, a música é um outro idioma. Você se comunica no mundo inteiro pela música. Mas eu achava isso. Muitas de minhas amigas não concordavam comigo. A própria Sônia, que era filha de um compositor chamado Miltinho que compôs “Menina moça” [não achava importante].

Entr.: E os alunos gostavam das aulas de canto orfeônico? Como era a convivência nesse espaço?

(E.2): Gostavam, né? Faziam muita bagunça. De vez em quando a gente tinha medo, pois ficávamos todas enfileiradinhas no auditório do *Sacre Coeur* e a madre superiora ou uma das outras freiras mais bravas, podiam passar por lá.

Entr.: Em qual a frequência vocês tinham aulas de canto orfeônico? Quanto tempo durava a aula?

(E.2): Uma vez na semana, umas duas horas mais ou menos. As vezes quando estava perto de algum evento, perto da Páscoa por exemplo, a professora queria que nos soubéssemos todos os hinos da Igreja, mais as músicas da Páscoa que ela compunha. Nós tínhamos que estar prontas para quando chegassem freiras de fora, ela poder apresentar nós como “bonequinhas cantando”. A professora era muito infantil, hoje que eu percebo isso. Ela organizava o coro, as vezes, por ordem de tamanho, as vezes, louras de um lado e morenas de outro, e olha que não tinha nenhuma negra no colégio. Essa apresentação contava como nota e tudo.

Entr.: E como eram feitas as avaliações?

(E.2): Essas apresentações valiam nota, acho que de comportamento, não me lembro exatamente, mas tínhamos prova também.

Entr.: E essas avaliações reprovavam os alunos?

(E.2): Eu acho que não.... Não me lembro direito, mas acho que não. Acho que não, mesmo. Eu não reparava, pois para mim era fácil, eu ficava escrevendo e sabia direitinho as claves, onde ficavam as notas nas pautas. E muitas de minhas amigas não sabiam nada!

Entr.: E quais outras ocasiões vocês cantavam, além das apresentações para as freiras?

(E.2): Antes de entrar em sala de aula nos cantávamos o *Hino Nacional* e o *Hino da Independência*. Lembro que tínhamos que subir uma rampinha e eu chorava toda vez que

cantávamos o *Hino da Independência*. Que coisa estranha, né!? A freira já me dizia assim: “você vai chorar na segunda estrofe!” e não dava outra. Quando começávamos “Os grilhões que nos forjava” eu caía no choro. Eu achava a palavra grilhões muito triste! Aí minhas amigas caçoavam de mim dizendo que eu era boba, e eu respondia “sou boba, mas choro e vocês ficam segurando o choro”.

Entr.: Fora os concertos para as freiras e os hinos que vocês cantavam no dia a dia, a escola proporcionava outras atividades com música? Levavam a concertos didáticos? Ao Teatro Municipal do Rio de Janeiro (TMRJ), por exemplo?

(E.2): Não, não, isso não! Nem conheço o TMRJ ainda! Eles não tinham isso de levar para concertos didáticos.

Entr.: Você chegou a cantar com outros corais infantis? Chegou a ser regida pelo Villa-Lobos?

(E.2): Olha, nunca! Uma vez eu disse isso, que o coro do meu colégio tinha se juntado com outros para ser regido pelo Villa-Lobos, mas eu menti, foi para me exhibir! Eu amo Villa-Lobos, gosto muito de umas músicas dele.

Entr.: A senhora acha que os hinos eram cantados no colégio em função de um contexto nacionalista, histórico e político?

(E.2): Muito pouco eu acho. Era bem diferente do contexto da revolução de 1964, por exemplo, em que muitas músicas tinham cunho político mesmo. Eram músicas pensadas para criticar ou trabalhar a política da época. Mas entre meus nove e onze anos não. Era algo mais light nesse sentido. Não era nada assim explícito, sabe? Ou que interferisse na formação de ninguém.

Entr.: Havia uma seleção para o ingresso do canto orfeônico no colégio? Como era organizado o coro?

(E.2): A professora organizava por voz e dependia da altura da voz, né? No auditório nós ficávamos num palco com uma escadinha, [tablado] então a gente ficava de um jeito que todas nós éramos vistas, lembro que era um suplício quando ficava num degrau acima do da Sônia. Ela não gostava. Primeiro porque ela gostava de ficar do meu lado, pois quando ele errava ela vinha para perto de mim e eu cobria a voz dela com a minha. A professora usava um diapasão, tipo uma gaita, [diapasão] mas não era exatamente uma gaita. Ela tocava e mandava a gente repedir o som que saía da gaita [diapasão]. Isso para corrigir e saber como estavam as vozes.

Entr.: Havia algum castigo disciplinar?

(E.2): Não, não! Às vezes quando alguém fazia muita bobagem, era afastada por um tempo das aulas. E esse era o maior castigo porque as meninas gostavam de fazer bagunça.

Entr.: E como vocês aprendiam as músicas? Usavam livro? Algum material específico?

(E.2): A professora tocava no piano e a gente repetia. Ela fornecia também uma partitura. A gente tinha um caderno e copiávamos a maioria das músicas que trabalhávamos. Nós fazíamos muitos ditados para conseguir tirar as músicas, mas quase todo mundo errava.

Entr.: A professora regia vocês em sala? E nos concertos? Usava o manossolfa?

(E.2): Não, não! Acho que teria sido mais fácil se fosse assim. As vezes eu acho que ela não se tinha muito interesse que nós aprendêssemos alguma coisa com aquilo. Parecia que era mais para distrair as meninas.

Entr.: Então apesar da senhora gostar e julgar importante para sua formação, o colégio não tinha nenhuma proposta pedagógica com a música e o canto orfeônico?

(E.2): Não parecia ter não. Tanto que quem ficou insistindo para ter música, sozinha, era a própria Maria de Lurdes. Ela tinha um nível social mais alto e era parente de alguém que era músico. Ela queria ensinar conforme as outras professoras ensinavam, mas ela não tinha as melhores condições e o colégio não dava.

Entr.: E a relação entre alunos e professores era boa?

(E.2): Era sim, a minha com a dona Maria de Lurdes era ótima. Eu adorava!

Entr.: A dona Maria de Lurdes incentivava a capacidade de improviso de vocês ou eram só músicas prontas, trazidas por ela?

(E.2): Ela só trabalhava músicas prontas. Improviso fazíamos só com as vozes mesmo.

Entr.: E como eram esses improvisos?

(E.2): Assim, oralmente nós brincávamos com a música. Aquela da “Primavera”, por exemplo, havia a voz principal que cantava a melodia e as outras vozes iam acompanhando e variando. Havia uma parte da música que falava-se de passarinhos, aí algumas de nós ficavam cantando “pi-pi-pi” imitando o canto dos pássaros. Às vezes era difícil, pois dentro do que já estava escrito, era difícil de discernir quem ia fazer o que. Acabava que ficava meio bagunçado. Ninguém estudava muito para chegar com tudo prontinho.

Entr.: E essa base do canto orfeônico você carrega até hoje? Você consegue ler partituras simples, ou complexas?

(E.2): Olha, dava uma base, um inicizinho. Mas eu não tive uma formação maravilhosa. Sei identificar algumas coisas, mas não tudo.

Entr.: E você se sentia bem nas aulas? Gostava?

(E.2): Eu gostava! Dona Maria de Lurdes era muito velhinha, mas ensinava uma coisa legal. Muito melhor que aquelas aulas de religião que não tinham fim! Do canto orfeônico eu sempre gostei.

Entr.: As aulas eram acompanhadas pelo piano? E as apresentações musicais como aconteciam?

(E.2): Também, tinha o piano e eventualmente quando alguém sabia tocar violão, se usava também. Mas era muito mais o piano!

Entr.: Todas as alunas participavam? Era uma atividade só para as alunas?

(E.2): Só para alunas. Sim, todas nos participávamos. Mas o coro era feito pelas classes, não cantávamos todas juntas. A classe A não cantava com a B e assim por diante. Éramos mais ou menos trinta meninas por coro.

Entr.: Falava-se de Villa-Lobos nas aulas de canto orfeônico? Você sabia que o canto orfeônico tinha sido implementado nas escolas por ele?

(E.2): Não, não sabia. Eu sempre gostei de Villa-Lobos, mas não sabia que ele estava por traz do canto orfeônico. E não se falava nele não em sala.

Entr.: Você só vê aspectos positivos no canto orfeônico, ou acha que existe algum negativo? Por quê?

(E.2): Só positivos, porque como eu disse, a música, o mundo inteiro pode se comunicar apenas através da música, é um idioma que poderia ser inglês, francês, alemão e não importa onde se é, na China, no Brasil as pessoas entendem. Eu acho isso lindo, porque em filmes que passam na guerra, por exemplo, aqueles que tratam dos alemães tocando piano a música, sempre toca as pessoas. Não sei se foi o Villa-Lobos que iniciou os estudos de música, mas talvez naquela época se respeitasse muito ele por conta disso. Mas isso não posso afirmar. É o que eu acho. Lembro de se falar bem dele naquela época.

Entr.: Vocês realizavam atividades teóricas, como historia da música, história dos compositores, algo assim?

(E.2): Não, não! Nós víamos alguma coisa de composição de música indígena e eu não sei pra quê que a gente precisava saber daquilo.

Entr.: Tinha composições africanas também?

(E.2): Não sei... talvez eles misturassem, né?

Entr.: E como a professora transmitia esse material para vocês?

(E.2): Primeiro a gente anovava o que ela queria na partitura, depois ela mostrava pra gente até mais ou menos a gente decorar. Então ela fazia uma vez para gente acompanhar com a nossa partitura. Ela usava um instrumento para as músicas indígenas de sopro, não lembro bem como era, mas a professora tocava e a gente ia acompanhando com palmas e batendo na carteira. Música indígena era muito com batuque, não tinha canto não. Não tinha letra nas músicas indígenas. Mas como eu falei, não aprofundava muito sobre as músicas que cantávamos ou batucávamos. Falava-se do compasso, coisa e tal.

Entr.: E a professora parecia dominar aquilo que passava para os alunos?

(E.2): Parecia! Ela era muito boa! Ela era muito velhinha, mas era muito boa!

Entr.: A professora parecia ter um plano de aulas?

(E.2): Sim, ela organizava em um tempo. Acho que alguém por traz dela cobrava também essa organização.

Entr.: A professora aproveitava e despertava interesse dos alunos pela música?

(E.2): Às vezes. Nem sempre ela conseguia, pois, as alunas conversavam muito, ficavam de “ti-ti-ti”. Acabava que era uma atividade que a gente descansava das outras matérias.

Entr.: E como se dava a correção das alunas, tanto nos ensaios quanto nas provas?

(E.2): Ela era severa nesse ponto. Principalmente com a afinação das vozes. Por isso a Sônia, minha amiga, foi reprovada. Reprovada eu digo, não pode mais ficar cantando com a gente, o que lhe causou muita tristeza. Eu acho que quando se tinha uma dificuldade como esta, não, dona Maria de Lurdes não sabia ensinar. Porque veja bem, se ela soubesse ensinar todas, nós cantaríamos cada uma no seu tom! Não sei como é que era para a professora, imagino que tenham coisas muito difíceis como pegar uma garota que não tenha voz, nem consiga afinar, para fazer uma primeira voz. Sônia tinha voz grossa, como é que faz uma voz dessa, cantar lá em cima? Só uma ótima professora para dar conta disso. Para completar Sônia era muito teimosa!

Entr.: Você se sentia cansada ao cantar ou ensaiar as músicas? Chegava a sentir dor ou desconforto ao cantar? Acha que a técnica vocal da professora era apropriada?

(E.2): Eu adorava e acho que fazia muito bem, canto e música sempre fazem bem. E cansaço não sentia de jeito nenhum, embora uma aluna como a Sônia não tivesse um aproveitamento, né!? Mas para mim era quase que um recreio direcionado para a música!

Entr.: E os ensaios eram todas as vozes juntas, ou a professora ensaiava voz por voz?

(E.2): Primeiro ela ia por voz e depois juntava todo mundo.

Entr.: Qual foi o máximo de vozes que vocês chegaram a cantar em uma música?

(E.2): Oito vozes. E foi com muita confusão para conseguir levantar a música. Mas deu certo no fim.

Entr.: Existe alguma anedota ou história em sala de aula que ficou marcada em você que gostaria de compartilhar?

(E.2): Várias! Tem várias histórias pois a Maria de Lurdes era patética, como ela era muito velhinha, quando sentava ao piano ela parecia de plástico. Sabe como é, ela tinha a pele muito estranha, aí parecia que era de plástico. Parecia que não era desse mundo não. Então a gente sempre comentava entre nós, e todas nós, eu e minhas amigas, achávamos que professores de música e de canto eram daquele jeito. Havia uma substituta quando a dona Maria de Lurdes ficava doente, não me lembro o nome dela, que era bem mais jovem. A nossa reação era muito engraçada, pois um professor não podia ser tão jovem assim na nossa cabeça. Não dava, ela não ia ter autoridade. Mas nos demos super bem, a aula foi rápida mas correu muito bem para o espanto de nós meninas. Nós até ficamos quietinhas! Agora, com a dona Maria de Lurdes não, como era muito velhinha todo mundo fazia besteiras. A professora mais jovem era mais séria, foi direto ao ponto e a aula ocorreu bem e sem bagunça.

Entr.: Você sente saudades desse tempo do colégio?

(E.2): Claro que sinto! E quem não tem saudades dos tempos de colégio?

Entr.: Você lembra de alguma história sobre o Villa-Lobos que remeta a esse tempo?

(E.2): Não me lembro. Como te falei, falava-se de Villa-Lobos na época, mas em sala de aula, por exemplo, eu não sabia que ele era responsável pelo canto orfeônico. Tenho a lembrança que era muito respeitado, mas eu não sei nem direito como ele era... Se era alto, baixo, gordo ou magro. Anedotas e lembranças eu tenho muitas é do Guerra-Peixe que era vizinho da minha mãe.

Entr.: Você sabe se o colégio era convencionado com o Conservatório Nacional de Música?

(E.2): Era sim. Todo fim de ano, tinha prova, tinha uma banca lá do Conservatório, vinha uma banca do Conservatório para avaliar. Isso durou até depois do meu tempo, pois quando minhas filhas estudaram no *Sacre Coeur* ainda era assim. Todo mundo tinha medo, pois tínhamos que ter uma precisão enorme, bem diferente da rotina com a dona Maria de Lurdes.

Entr.: O colégio possuía algum acervo de música? Livros sobre história da música e dos compositores, partituras, etc.?

(E.2): Não me lembro. Talvez pudesse ter, mas eu nunca tive acesso. Mas pode ser que minha memória esteja falhando. Digo isso, pois eu sempre tive interesse pela música, mas muitas coisas não chegaram a ser apresentadas.

Interpretando a entrevista 2 pela *Análise Crítica do Discurso*

O rememorar da E2 neste contato com o tema da entrevista, revela contradições com fatos similares, ora tendendo para uma posição favorável e depois desconstruindo essa posição com outros fatos relatados. Essas contradições comprometem de alguma maneira a fidelidade dos acontecimentos, confundindo as inclinações que foram estimuladas para as percepções.

De qualquer modo, as contribuições da E2, revelam alguns padrões de comportamentos que derivam de um pensamento social da época, interferindo na maneira pessoal da E2 se comunicar e de esclarecer os temas investigados.

Como impressão desta entrevista, a E2 deixou transparecer uma emotividade pessoal muito grande para com a música, presente nas emoções que marcaram a sua vida. Ao relembrar as coisas da vida, do colégio, do canto orfeônico e da melhor amiga, Sônia, ela ficou com os olhos cheios de lágrimas e visivelmente abalada.

O que se apresenta como ideia sobre música, para a E2 é que: **“eu sempre gostei muito de música e de cantar. Naquela época eu tinha uma voz muito boa...”** embora a sua primeira relação com a música tenha sido de tristeza, de saudade e de sofrimento: **“Eu estudei... Olha foi assim, eu nasci em Pernambuco, lá eu fui do colégio interno por quatro anos e lá eu só chorava. Acho que eu aprendi a cantar assim, chorando. Isso porque eu sentia muitas saudades da minha mãe. Eu me lembro de ficar com uma freira que me carregava no colo até os quatro anos de idade. Mas aí, ela me colocou numa turminha até meus sete anos de idade, quando eu vim para o Rio [de Janeiro]. Até então, eu só olhava. Não tinha entusiasmo para acompanhar nada, para fazer nada.”**

Nas duas últimas frases do período, a E2 deixa transparecer um estado de muita tristeza na sua infância. A separação da mãe quando ela era ainda bem pequena e o estudo em um internado aos cuidados de freiras, deixam explícitos uma emoção excessiva que a remetia para o contato com a música de forma triste.

Na entrevista, a E2 conta que se emocionava com as tonalidades de Fá Menor e a de Si Menor, porque se lembrava ao ouvi-las, de coisas tristes. **“eu chorava toda vez que cantávamos o *Hino da Independência*. Que coisa estranha, né!? A freira já me dizia**

assim: “você vai chorar na segunda estrofe!” e não dava outra. Quando começávamos **“Os grilhões que nos forjava”** eu caía no choro. Eu achava a palavra grilhões muito triste! Aí minhas amigas caçoavam de mim dizendo que eu era boba, e eu respondia **“sou boba, mas choro e vocês ficam segurando o choro.”** Essa fala, demonstra que as inclinações que estimularam a sua sensação primeira de contato com a música, a de sofrimento, eram por saudade que sentia da sua mãe, mas depois, essas emoções foram resignificadas para as maravilhas do que a música era capaz de fazer como linguagem universal que é na vida dos seres humanos: **“a música, o mundo inteiro pode se comunicar apenas através da música, é um idioma que poderia ser inglês, francês, alemão e não importa onde se é, na China, no Brasil as pessoas entendem. Eu acho isso lindo, porque em filmes que passam na guerra, por exemplo, aqueles que tratam dos alemães tocando piano, a música sempre toca as pessoas.”**

Ao relatar as situações da aproximação que teve com o canto orfeônico, também deixa claro que era encantada pelo canto, não tanto pela professora, mas que gostava das atividades de cantar, se saía bem e por isso gostava. **“Eu gostava! Dona Maria de Lurdes era muito velhinha, mas ensinava uma coisa legal. Muito melhor que aquelas aulas de religião que não tinham fim! Do canto orfeônico eu sempre gostei.”** A E2, neste momento, evidencia a propriedade musical da professora, já que ela ensinava coisa legal. A ideia revelada então, é de que a professora conseguia realizar sua tarefa de ensinar de forma eficiente, diferente da aula de religião, que parecia ser enfadonha e cansativa.

A última parte do relato anterior, **“Do canto orfeônico eu sempre gostei.”** Evidencia o aparecimento da verdade no discurso, pois a E2, inclusive, além dos hinos enfatizado como repertório predominante desta escola e que ela sabia todos de cor, canta uma outra música que que também guardou na memória, permanecendo como marca positiva desses anos vividos pela experiência musical no colégio: **“Então, quando cantávamos umas músicas tipo [ela cantou]: “Chegada é a primavera no bosque de flores, as árvores e os passarinhos” e aí, tinha uma dancinha que a gente tinha que fazer.”**

É interesse perceber que apesar da história registrar que o canto orfeônico foi implementado em todas as escolas do Rio de Janeiro, na realidade, também por este relato, tal qual o primeiro, que nem na capital o canto orfeônico esteve presente em todas as escolas. A entrevistada cita uma escola que não tinha canto orfeônico. **“O admissão eu fiz aqui num colégio público aqui no Rio na Escola Municipal Marechal Trompowsky, que não tinha canto orfeônico.”**

A percepção da E2 quanto a importância do canto orfeônico da sua vida, se difere da visão da E1 que não gostava do canto orfeônico e não reconhecia nenhum valor nas atividades que vivenciou na escola.

Percebe-se nitidamente pelo discurso da E2 que o ensino era mais esquematizado neste colégio e que pela própria condição deste colégio parecer estar ligado a algumas ações que o C.N.C.O. defendia para o canto nas escolas, que o ensino parecia ser mais exigente e mais diversificado do que o relatado pela E 1: **“Primeiro a gente anotava o que ela queria na partitura, depois ela mostrava pra gente até mais ou menos a gente decorar. Então ela fazia uma vez para gente acompanhar com a nossa partitura. Ela usava um instrumento para as músicas indígenas de sopro, não lembro bem como era, mas a professora tocava e a gente ia acompanhando com palmas e batendo na carteira. Música indígena era muito com batuque, não tinha canto não. Não tinha letra nas músicas indígenas. Mas como eu falei, não aprofundava muito sobre as músicas que cantávamos ou batucávamos. Falava-se do compasso, coisa e tal.”**

A E2 ainda revela que estudavam composição no colégio, alguma música indígena e talvez alguma música africana, o que faz ampliar um pouco o enfoque educativo musical também a forma de aprender a cultura, não somente direcionado para o estudo de apenas hinos patrióticos ou de canções religiosas: **“Nós víamos alguma coisa de composição de música indígena...”** e também revela que a improvisação era trabalhada: **“Improviso fazíamos só com as vozes mesmo.”**

O repertório chegou a ter uma variação a muitas vozes: **“oito vozes, e foi com muita confusão para conseguir levantar a música, que deu certo”**, ou seja, apesar da frase sinalizar que o processo não foi sem esforço, deixa também subentendido que os problemas, na prática, foram resolvidos. O ensino musical, parece evidenciar o desenvolvimento musical das alunas, pois ainda hoje em aulas corais, se faz difícil repertórios a tantas vozes que sejam trabalhados com frequência nas escolas brasileiras.

Ao ser perguntada se o ensino de canto orfeônico foi importante, a E2 revela: **“Olha, dava uma base, um iniciozinho. Mas eu não tive uma formação maravilhosa. Sei identificar algumas coisas, mas não tudo.”** O fato da E2 saber identificar alguma coisa, inclusive lembrando músicas da época do colégio, sinaliza que esta formação foi marcante de alguma forma para a sua vida.

Quanto a afinação que a professora trabalhava a E2 diz: **“Ela era severa nesse ponto. Principalmente com a afinação das vozes. Por isso a Sônia, minha amiga, foi reprovada.”**

Reprovada eu digo, não pode mais ficar cantando com a gente, o que lhe causou muita tristeza. Eu acho que quando se tinha uma dificuldade como esta, não, dona Maria de Lurdes não sabia ensinar. Porque veja bem, se ela soubesse ensinar, todas nós cantaríamos cada uma no seu tom! Não sei como é que era para a professora, imagino que tenham coisas muito difíceis como pegar uma garota que não tenha voz, nem consiga afinar para fazer uma primeira voz”. E acrescenta: “As vezes eu acho que ela não se tinha muito interesse que nós aprendêssemos alguma coisa com aquilo. Parecia que era mais para distrair as meninas.” Nestas situações, a E2 revela o oposto que anteriormente tinha dito sobre o ensino professora e ainda deixa claro que sua melhor amiga foi retirada das aulas porque não conseguia afinar. Fica subentendido que o ensino era separatista e que as alunas que tinham dificuldades não conseguiam ultrapassá-las pela falta de orientação da professora. Por outro lado, quando foi perguntada sobre se a professora era boa no que fazia, ela responde: **“Parecia! Ela era muito boa! Ela era muito velhinha, mas era muito boa!”** o **boa** repetido duas frases curtas, faz sobressair a ideia de reforço, porque a professora para a E2, realmente tinha propriedade para ensinar. E ainda complementa: **“Sim, ela organizava em um tempo. Acho que alguém por traz dela cobrava também essa organização”** deixando evidências de que o ensino era organizado e com objetivos definidos.

Em relação ao encantamento que a professora produzia nas alunas, ao ser inquirida, a E2 responde: **“Era sim [boa], a minha [relação] com a dona Maria de Lurdes era ótima. Eu adorava!”** e quanto a professora despertar interesses para a música, a E2 responde: **“Às vezes. Nem sempre ela conseguia, pois, as alunas conversavam muito, ficavam de “ti-ti-ti”. Acabava que era uma atividade que a gente descansava das outras matérias.”** justificando a falta de vontade das colegas e o descanso de outras disciplinas como fatores colaborativos para os desencantos e para a falta de disposição das colegas com o ensino musical.

Pode-se deduzir então, que os objetivos com o canto orfeônico neste colégio não eram apenas recreativos e para diversão das alunas, já que a própria entrevistada que gostava de cantar, conseguia perceber algum enfoque de exigência musical. As técnicas de ensino também ficaram claras, pois é a técnica de ensaio de coros orfeônicos: Primeiramente as vozes eram divididas e ensaiadas separadamente para depois serem acopladas. **“Primeiro ela ia por voz e depois juntava todo mundo.”**

A E2 reforça a ideia de ela era encantada pela atividade de cantar **“Eu adorava e acho que fazia muito bem, canto e música sempre fazem bem. E cansaço não sentia de jeito**

nenhum, embora uma aluna como a Sônia não tivesse um aproveitamento, né!? Mas para mim era quase que um recreio direcionado para a música!''. Neste período semântico, demonstra que não sentia desconforto com as aulas de canto e isso também sinaliza que as técnicas utilizadas para cantar eram apropriadas. A palavra *recreio* direcionada para a música, traz como ideia o prazer e a alegria que tinha com as aulas, e como evidência, que isso não era sentido da mesma forma pelas amigas, que só gostavam das aulas porque faziam bagunça: **“Gostavam, né? Faziam muita bagunça.”**

A amiga Sônia é referida constante na conversa, (onze vezes citada), se apresenta como um padrão repetido no discurso, comprovando que a amizade verdadeira do colégio perdurou por toda vida. A citação frequente também revela a condição difícil da amiga no canto orfeônico no colégio, sendo excluída e tendo que deixar de cantar porque não afinava.

Fica esclarecido com a entrevista, que as aulas de canto orfeônico tinham como suporte, instrumentos como o piano ou violão: **“Também, tinha o piano e eventualmente quando alguém sabia tocar violão, se usava também. Mas era muito mais o piano!”**, sinalizando que a professora tocava piano e que possuía esta propriedade. e que quando possível, a professora apresentava o violão

A entrevistada ainda relata que as alunas eram preparadas com objetos de decorar para as apresentações musicais na escola: **“o objetivo da dona Maria de Lurdes era no final do ano fazer apresentação para a madre superiora. Para mostrar como ela [a professora] era boa, como ela ensinava bem música. E ela não ensinava nada! Ela dormia muito no piano enquanto ensaiava com o coro. Ela já era muito velhinha. Lembro dela dizendo assim: “Cantem em Fá maior” e ninguém sabia o que era isso.... Mas ela já era muito velhinha mesmo.”** Nesta fala, em contraste com outra anterior, a E2 revela que a professora não tinha propriedade musical para ensinar: **“E ela não ensinava nada.”**

Outra observação realizada é que a aluna fazia com suas amigas uma caricatura desrespeitosa da sua professora, embora tenha dito também que se dava muito bem com ela.

A propriedade musical dessa professora, ora se encontra consolidada como boa para a entrevistada e ora apresenta falhas: **“para essas dificuldades de afinação, a professora não era boa não”**.

Outro fato evidenciado é quando a entrevistada conta sobre a atuação da professora substituta mais jovem, com pré-conceito de idade sobre a possível competência profissional, enfatizando que as alunas não acreditavam que ela fosse capaz de dominar a turma, mas que por ser séria e mais objetiva, conseguiu que todas se comportassem de maneira diferente.

“Havia uma substituta quando a dona Maria de Lurdes ficava doente, não me lembro o nome dela, que era bem mais jovem. A nossa reação era muito engraçada, pois um professor não podia ser tão jovem assim na nossa cabeça. Não dava, ela não ia ter autoridade. Mas nos demos super bem, a aula foi rápida mas correu muito bem para o espanto de nós meninas. Nós até ficamos quietinhas!”

Chamamos a atenção para alguns outros aspectos de preconceitos com a idade dos professores: Primeiro, a questão da professora ser uma senhora de idade, religiosa e que parecia não ter muita vitalidade e trato com as jovens, embora se esforçasse: **“E ela não ensinava nada! Ela dormia muito no piano enquanto ensaiava com o coro”**. Este fato requer uma avaliação cuidadosa: O pre-conceito para com as idades de professores, existem e são ainda comuns de serem encontrados na atualidade. Professores jovens precisam demonstrar o seu domínio de conhecimento logo no primeiro contato com as turmas ou cabam como os professores de idade mais avançada, que também sofrem preconceitos. No primeiro caso, pela professora ser jovens demais para ter conhecimento e no segundo caso, por parecer não se ter conhecimentos porque são mais velhos. Nos dois casos, se faz importante romper com os paradigmas. A idade não define o quanto de propriedade estes professores possuem. A idade não determina a competência ou a incompetência de nenhum professor.

São duas situações opostas reveladas no mesmo relato, que se mantém atual pelo pensamento social coletivo: Professores velhos com cadernos empoeirados e professores novos inseguros e sem conhecimentos já quase não existem mais. Graças!!!.

Como reflexão, chamamos novamente a atenção para a atuação do educador. É ele quem delimita pela própria postura educativa, como os alunos trabalharão e de que forma os vai incentivar-los ao conhecimento.

As interferências dos dirigentes nos conteúdos das disciplinas específicas têm que acabar. Uma coisa é se fazer cumprir o PPC da escola e outra bem diferente é determinar como e de que forma o conteúdo deve ser aplicado. Esse padrão impositivo das administrações escolares, geralmente com as disciplinas artísticas, acabam interferindo na percepção dos alunos para o ensino de música no espaço escolar. Desta maneira, o conteúdo musical fica subordinado a quem nada estudou de música, afastando a música do que ela pode realizar de musical.

A E2 ainda relata que a professora não tinha apoio financeiro e de materiais para ministrar as aulas. Casos dessa natureza também são frequentes nos dias atuais.

Outra questão não muito explicitada é que as ordens religiosas que atuavam na educação naquele período, era derivadas das concepções tradicionais de ensino e continuaram a exercer forte influência na maneira de se ensinar e aprender música no Brasil.

As escolas religiosas, ainda hoje, utilizam a música somente para os cultos religiosos, ou seja, a música ainda é utilizada para reforçar as forças morais, éticas e religiosas. Logo, sem enfoque para outras finalidades educativas, a música perde o que faz dela musical. Neste colégio, essas evidências são menos percebidas.

Outro ponto evidenciado é como a figura da professora se apresenta contraditória em muitos momentos. As vezes aparece como velha já perto da insanidade que dormia ao ministrar aulas e que não conseguia ensinar a todos, especificamente se referindo a amiga Sônia. Por outro lado, em outros momentos, a entrevistada demonstra admiração e reconhecimento pelo saber da professora, dizendo inclusive que **“Ela era muito boa! Ela era muito velhinha, mas era muito boa!”**

Percebe-se uma outra fragilidade no ensino do canto orfeônico quando a vivência é comparada com as normatizações do C.N.C.O, embora também fique claro que as apresentações eram avaliadas: **“Essa apresentação contava como nota e tudo.”** mas que não reprovavam: **“Eu acho que não... [reporvava] Não me lembro direito, mas acho que não. Acho que não, mesmo.”**

O ensino excludente de alunos, comum na educação da época e não tão fora de moda nos dias atuais, acontecia frequentemente. O professor que não apresenta domínio de seu ofício e se vê frente a problemas que o desafia, ao se sentir incapacitado para resolver esses problemas, na maioria das vezes, acaba punindo o aluno. Então, o exclui da turma para não ter que lidar com o que não sabe ou com o que não quer. Aí acontecem as *marcas* negativas que geram traumas ruins.

Essas situações, acabam por piorar as relações humanas interferindo diretamente no aprendizado dos alunos, associando a rejeição sofrida como uma rejeição ao conteúdo que na ocasião o expos ao constrangimento.

Isso pode afastar o aluno da possibilidade de se encantar, mesmo em situações diferentes ou com outros professores. São traumas profundos que aconteciam no ensino do canto orfeônico, infelizmente ainda acontecem na educação do século XXI.

Quanto a Villa-Lobos, fica evidente que a entrevistada tinha grande admiração por ele, mas também fica claro que apesar de Villa-Lobos ter um reconhecimento social na época não era citado nos ambientes escolares : **“Lembro de se falar bem dele naquela época.”** mas

que na verdade ,ele nem era mencionado no espaço escolar. A entrevistada se espantou ao saber que foi ele que implementou o canto orfeônico nas escolas. Ficou visivelmente eufórica e entusiasmada: “ **Não, não sabia! Eu sempre gostei de Villa-Lobos, mas não sabia que ele estava por traz do canto orfeônico. E não se falava nele não em sala.**”

Quanto ao canto orfeônico como na pedagogia de Villa-Lobos, pode-se considerar que não era praticado neste colégio, visto que nunca juntavam as turmas para cantarem. Aconteciam propavelmente, aulas de canto coral em diversas turmas diferentes, e só. Também ficou descaracterizado neste espaço a presença de bibliotecas musicais e de apresentações pedagógicas que envolvessem atividades com instrumentos com pesquisa, com escuta orientada etc.

A (E2) apenas identifica a música e o canto orfeônico com aspectos positivos para a sua vida e justifica esta importância: “**Ah, claro! Por aí as pessoas sabem que existem notas, escalas, existem pausas que são muito importantes, as claves, essas coisas.... É um modo próprio de escrever.**”

A E2 relata, por exemplo, que o canto orfeônico oferecia uma base pequena, mas não um conhecimento substancial que lhe conferisse uma formação maravilhosa. Mas deixa claro também, que foi muito influenciada pelo ambiente musical rico que vivenciou na família: “**Eu sempre gostei de música, sempre tive parentes que tocavam: os tios, a minha mãe, etc. E todos tocavam muito bem. Era muito bom, todo mundo se apresentava lá em Recife. Então, eu gostava de música por ter nascido nesse ambiente.**” Esse fato se relaciona também com a E1, que também viveu em um ambiente musical rico. Isso sinaliza que a classe social que tinha mais recursos financeiros nesta época no Rio de Janeiro, frequentava um meio musical mais rico e que por tal razão, este motivo poderia ter despertado um interesse maior para o aprender música na escola. Na entrevista 1 isso não aconteceu, mas na entrevista dois esse fator parece ter sido incentivador.

Esta entrevista foi bastante significativa para perceber como escolas conveniadas com o C.N.C.O. também elegiam seus métodos próprios de ensinar e que nem sempre estavam em determinação com todas as determinações do C.N.C.O..

Ficou claro que o encantamento pela música na E2 foi estimulado pela vivência musical que teve desde criança, ressalta-se que seus registros musicais não se perderam no tempo, mesmo com q idade já avançada da E2. Ao cantar música da época do colégio e do canto orfeônico, os indícios revelam que também foram marcantes para ela.

Esta entrevista se difere da primeira em muitos aspectos, o principal deles é a forma como a entrevistada sentiu, viveu e registrou sua memória musical, cheia de contradições, de muita emoções e de muitos fatos que revelam como o canto orfeônico era ensinado de maneiras diversas a partir da pedagogia do professor(a) que ministrava esta disciplina no ensino.

Os fatos similares entre as duas é que o repertório de canto orfeônico era predominantemente de hinos, que a nota avaliativa era dada pelo comportamento dos alunos(as), que não se falava de política nas escolas, que Villa-Lobos, embora conhecido, não era mencionado nos espaços escolares e que as atividades complementares do seu projeto não aconteceram na totalidade nestas duas instituições de ensino.

Podemos concluir também com esta entrevista, que embora o canto orfeônico do projeto Villa-Lobos ter estado em algumas escolas, de alguma forma, ele confeiu alguma propriedade musical nos alunos que o estudaram.

V.2.4. Entrevista 3.

A entrevista foi realizada no dia 23 de janeiro de 2018, no apartamento do entrevistado.

O entrevistado 3 (E.3) é formado em contabilidade e estudou canto orfeônico no colégio.

Entr.: O senhor gostou da experiência de estudar canto orfeônico no colégio?

(E.3): Eu gostava, pois era a única matéria do colégio que eu tirava dez! Apesar d'eu achar que eu não tinha a menor condição de cantar.

Entr.: Em qual colégio você estudou canto orfeônico?

(E.3): Vamos lá, eu primeiro estudei no *Notre Dame*, no momento era de meninos, depois passou a ser só para meninas e hoje em dia é misto. Passei pelo *Fontainha* e depois eu fui aluno do *Santo Inácio*, colégio que eu me formei. Eu estudei canto orfeônico no *Fontainha* e no *Santo Inácio*.

Entr.: Em quais séries escolares você estudou canto orfeônico?

(E.3): É difícil dizer em séries, não é? Hoje é tudo tão diferente.... Mas acho que foi no admissão e no ginásio. Mas eu confesso que não me recordo muito com muita precisão. No ginásio só dois anos. Mas eu não me lembro bem, pois eu primeiro fiz o primário no *Notre Dame*, não lembro onde terminei se foi lá no *Fontainha* ou se lá só fiz o admissão.

Entr.: Você pode nos contar se algum desses dois colégios parecia ser conveniado com o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico?

(E.3): Não, eu não me lembro.

Entr.: Você reparou alguma diretriz educacional clara com as aulas de canto orfeônico?

(E.3): Não! Mas isso é em decorrência do meu próprio desinteresse na época do canto orfeônico. O professor parecia ótimo, coisa e tal, mas eu realmente nunca tive vocação para o canto.

Entr.: Você lembra o nome de algum dos seus professores de canto orfeônico?

(E.3): Olha, eu vim para a entrevista tentando me lembrar o nome de algum, mas realmente não consegui ainda. Era muito pouco também, só chegávamos no máximo a ter uma hora por semana, alguma coisa assim. A única coisa que eu me lembro é... digamos que o professor era meio gordinho. Mas ele era um bom professor.

Entr.: Havia outras atividades musicais fora o canto? O uso de outros instrumentos musicais ou se alguém regia essas aulas ou apresentações de coro?

(E.3): Não, apenas o canto.

Entr.: Mas fora a atividade prática do canto, haviam aulas de teoria musical, solfejo ou outra atividade que queira relatar?

(E.3): Olha, eu sinceramente, se tinha eu também não me recordo. Mas me lembro muito de nós apenas parados falando e cantando, mais falando! Havia de fato um grupo de colegas meus que cantavam nas missas. Eu tentei, mas acho que a minha voz era de taquara rachada e não deixaram eu participar do coro. Havia uma aula de canto e quem se sobressaia, o professor, não sei nem se ele dava aulas particulares por fora para estes alunos, colocava no coro dos meninos para celebrar as missas. E nos hinos eu apenas acompanhava. Sempre se cantava em missas nas formaturas dos alunos. As apresentações dos alunos de canto orfeônico estavam ligadas a datas religiosas, celebrações escolares e datas como sete de setembro.

Entr.: Mas acompanhar significa que você assistia as aulas como ouvinte sem participar do canto? Ou que de alguma forma você chegou a participar? Os que cantavam nas missas e etc, faziam várias vozes, é isso?

(E.3): Não sei te dizer, pois não faço a mínima ideia qual era a segunda ou terceira voz.... Às vezes eu cantava sim, mas na maioria das vezes eu só ficava fazendo mimica com os lábios e não cantava nada. Minha esposa que tinha uma voz espetacular, eu não.

Entr.: Mas se você não participava muito, como tirava as notas máximas?

(E.3): Porque eu não era bagunceiro. Eu era comportadíssimo em todas as matérias, inclusive no canto orfeônico. Por isso eu tirava dez.

Entr.: Haviam provas?

(E.3): Não me recordo. Talvez houvessem provas.

Entr.: Só os alunos participavam do canto orfeônico ou outros funcionários do colégio participavam?

(E.3): Só os alunos, só os alunos.

Entr.: Em algum desses colégios que o senhor estudou, havia alguma biblioteca com livros de música, partituras, discos ou outras coisas de música?

(E.3): Olha, acho que não. Discos com certeza não. Mas biblioteca não sei não, acho que se tivesse seria aquele lugar que ninguém manuseava em momento nenhum e ficava todo empoeirado.

Entr.: O colégio levava os alunos para assistirem outras atividades musicais fora do espaço escolar, como por exemplo ir ao TMRJ? Assistir à concertos explicados sobre o que acontecia nas apresentações?

(E.3): A mim não. Não sei se os alunos que se interessavam e cantavam no coro eram levados.

Entr.: E como era a relação dos alunos com os professores de canto orfeônico? Era boa?

(E.3): Boa, boa.... Eles tinham vontade que a gente aprendesse mesmo, mas no meu caso específico, não aprendi quase nada!

Entr.: Você acha que seu professor era competente no que fazia? Havia um planejamento das aulas por parte dele?

(E.3): Não tenho a menor ideia! Como eu falei, haviam uns meninos do colégio que faziam parte do coro, coro este que ele comandava. E eu participava pouco como te disse.

Entr.: Ele era rigoroso na correção dos alunos, com a afinação, ritmo, esse tipo de coisa?

(E.3): Olha, eu não sei. Como eu cantava pouco ele não me corrigia.

Entr.: E entre os colegas que cantavam?

(E.3): Eu acho que não, não me lembro de ninguém se queixando não. Mas é a tal história, tinham colegas que ficavam só interessados com jogar bola, colegas que se preocupavam com física ou matemática.... Talvez ele fosse exigente no sentido que não dava

dez para todo mundo, dava-se muitas notas oito, seis ou quatro. Mas no final, não era uma matéria que você ficava reprovado não.

Entr.: Apesar disso tudo que o senhor está me contando, o senhor considera importante o aprendizado do canto orfeônico e de música no colégio?

(E.3): Acho importante. Afinal de contas tem alunos que não aproveitavam, como eu, mas outros que aproveitavam muito, vide minha esposa. Digo isso, porque é uma bela profissão, mas eu não tinha a menor vocação para isso, para cantar. Embora as vezes eu cantasse debaixo do chuveiro, essas coisas.

Entr.: Mas apesar do senhor achar que não tem vocação para o canto, como o senhor mesmo colocou, e que pode ser equivocada, pergunto se o canto orfeônico colaborou de alguma forma na maneira como o senhor ouve e percebe música depois que estudou música no colégio? Ou se te despertou interesse para outra coisa de música?

(E.3): Não, ele realmente não “trouxe” nada para mim. Talvez porque eu fosse um zero à esquerda no assunto e não tinha vocação nenhuma. Eu tenho a impressão de que era uma aula para complementar o currículo. As aulas mesmo ocorriam uma ou duas vezes ao mês, que era muito pouco, fora as atividades daqueles que participavam ativamente do coro.

Entr.: Talvez o ensino de canto orfeônico tenha interferido no seu gosto musical, te deixou mais exigente com relação as músicas que você ouvia, ou não?

(E.3): Olha, se interferiu foi muito pouco. A partir de um determinado momento, isso já depois do colégio, eu comecei a ouvir mais música clássica. E eu comecei a gostar em função de uma coleção de discos. Não era ópera não, mas sim música clássica instrumental. Eu tinha um primo, Paulo o nome dele, que cantava e tinha uma senhora voz. Ele estudava canto com a minha tia, Heloísa de Albuquerque, que era cantora lírica e se apresentava no TMRJ. Então, vamos dizer assim, que eu ouvia música em função deles. Eu ouvi muitas aulas de canto da Heloísa, mas nunca a vi se apresentar. E o Paulo não seguiu carreira porque não quis, tinha uma voz ótima, lembro que ele cantou no meu casamento, arranjou tudo e foi uma maravilha. Nada como rememorar, né?

Entr.: Você acha que o canto orfeônico tinha alguma relação com um contexto nacionalista, dada as datas que vocês se apresentavam.

(E.3): Não, nenhum! Parecia que tinha um caráter mais internacional.

Entr.: Vocês usavam algum material didático, livros ou apostilas?

(E.3): Sim, nós usávamos aqueles cadernos, cheios de tracinhos assim, o pentagrama. E no caderno não tinha nada escrito, era apenas para a gente exercitar. E livro nós não tínhamos.

Entr.: E que exercício o professor praticava com vocês?

(E.3): Ele escrevia e a gente copiava. Eu aprendi só uma coisa no pentagrama que eu me apaixonei, uma bolinha assim com uma perninha assim [desenha uma colcheia]. É Dó? Pode ser um Dó, isso daqui? Eu achava que Dó tinha uma perninha assim para traz.

Entr.: Isto que o senhor desenhcou mostra uma figura de tempo, de ritmo, ela pode estar em qualquer nota, inclusive no Dó. É uma colcheia. Você sabia que o canto orfeônico tinha sido implementado pelo Villa-Lobos na era do presidente Getúlio Vargas?

(E.3): Aqui no Brasil? Não sabia não!!! Então deve ter sido na “marra”, né!? Bem, mais aí eu não poderia me lembrar muito, pois eu nasci em 1937 e realmente não tenho essa memória do berço. Mas eu nunca tive essa informação e ninguém no colégio ficava mencionando Villa-Lobos não. Agora, sinceramente, era a matéria que eu só me interessava para passar de ano. Na época, não tinha esse negócio de “cola”, então tinha que se comportar. Para mim, na época de criança, algumas coisas e a gente encarava como pura diversão, batia um papo com o colega, a gente ficava combinando o jogo de futebol que viria depois e tal...

Entr.: Você lembra de alguma história sobre o Villa-Lobos? Alguma história dessa época de estudante de canto orfeônico?

(E.3): Não! Ele era respeitado na época. Eu imagino que no Estado Novo deveria ter tido uma relevância grande, que já deveria ser um pouco diferente na minha época.

Interpretando a entrevista 3 pela *Análise Crítica do Discurso*

O entrevistado, com 92 anos, demonstrou que a memória estava comprometida. Ele se esforçava bastante tentando ajudar a pesquisadora. Se esforçava para se lembrar do que acontecia no colégio e o exercício de rememorar parece ter feito bem a ele (porque quando conseguia lembrar de alguma coisa, demonstrava felicidade e sorria).

“Eu não lembro”, “Eu não me lembro”, “Eu não lembro bem” O E3 repetiu nove (9) vezes na sua falta.

Uma outra evidência que se apresentou no discurso, foi que o E3 tinha uma visão de si como alguém sem talento musical, sem habilidades para a música, repetindo isso algumas vezes que se configurou como um padrão da comunicação: **“Talvez porque eu fosse um zero**

à esquerda no assunto e não tinha vocação nenhuma.”, “minha voz era de taquara rachada e não deixaram eu participar do coro.”, “Às vezes eu cantava sim, mas na maioria das vezes, eu só ficava fazendo mimica com os lábios e não cantava nada. Minha esposa que tinha uma voz espetacular, eu não.”

Com essas colocações acima, o que se revela é que o ensino de canto orfeônico para o E3, não o ajudou a modificar a sua percepção de si mesmo e também fortaleceu este pensamento na experiência escolar.

O E3 foi um aluno excluído do coro principal do colégio e algumas vezes ele somente fingia cantar. Esses dois fatos, se apresentam como recorrente nas atitudes dos professores de canto orfeônico, também nas outras entrevistas 1 e 2, confirmando que o pensamento educativo da época era o de excluir os alunos com dificuldades para melhorar os resultados finais nas apresentações escolares. **“E nos hinos eu apenas acompanhava. Sempre se cantava em missas nas formaturas dos alunos. As apresentações dos alunos de canto orfeônico estavam ligadas a datas religiosas, celebrações escolares e datas como sete de setembro.”**

No contexto de informações sobre o canto orfeônico, algumas lembranças confirmaram os dois depoimentos anteriores sobre: Havia escolas do Rio de Janeiro que não ensinavam canto orfeônico: O E3, cita o colégio “*Notre Dame*” como o estabelecimento de ensino em que não teve aulas de canto orfeônico.

Algumas práticas possíveis de serem identificadas nesta entrevista, é de que a disciplina comportamental e o civismo dos alunos eram o que mais importava como avaliação no canto orfeônico; que o ensino era por repetição; que o professor era considerado ótimo, que o entrevistado não aprendeu nada e que o ensino não foi marcante.

O E3 considera que não levou nada dele para a sua vida. **“Mas isso é em decorrência do meu próprio desinteresse na época do canto orfeônico. O professor parecia ótimo, coisa e tal, mas eu realmente nunca tive vocação para o canto.”** Essa justificativa, parece se referir a ideia de culpa do não aprendizado dele, sempre se relacionando com a falta de interesse de e dos colegas, nada tendo haver com a maneira de ensinar do professor. Expressões como: **“Porque eu não era bagunceiro.”** **“Eu era comportadíssimo em todas as matérias inclusive no canto orfeônico. Por isso eu tirava dez.”**, **“Talvez ele fosse exigente no sentido que não dava dez para todo mundo, dava-se muitas notas oito, seis ou quatro. Mas no final, não era uma matéria que você ficava reprovado não.”** **“Ele escrevia e a gente copiava.”**, **“Mas ele era um bom professor.”** e **“Aprendi quase nada.”**,

são evidências fortes de padrões recorrentes no ensino do canto orfeônico quando se averigua se o professor tinha propriedade musical sobre o assunto que ministrava.

Na percepção dos três entrevistados, E1, E2 e E3, se apresentam igualmente contraditórias.

Como o professor poderia ser bom, se os alunos não aprendiam quase nada com o ensino? Talvez o que tenha ficado suprimido nestas conversas, seja o fato de que se os entrevistados somente levem em consideração a forma desse professor se relacionava bem com os alunos: “ [a relação do professor com os alunos era]: **“Boa, boa.... Eles tinham vontade que a gente aprendesse mesmo, mas no meu caso específico, não aprendi quase nada!”**. Embora o professor tivesse vontade de que os alunos aprendessem, que de fato eles não aprendiam.

Para os três entrevistados, os professores se apresentaram ora com propriedade, ora sem propriedade e em momentos difíceis para ensinarem alunos, os excluía.

No colégio do E3, o ensino também era religioso tal como no colégio da E2. Então, apresenta-se aqui, nestes dois casos, que o canto orfeônico nas escolas tinha como objetivo forte as apresentações nas missas e nos eventos cívicos da escola: **“As apresentações dos alunos de canto orfeônico estavam ligadas a datas religiosas, celebrações escolares e datas como sete de setembro.”**

Neste colégio, o E 3 também percebeu o ensino do canto orfeônico como “recreativo” porque a matéria não reprovava: **“Mas no final, não era uma matéria que você ficava reprovado não.”**

Os alunos que não participavam desse coro religioso, tinham aulas duas vezes ou uma vez ao mês. Esse fato se difere das demais escolas, já que nas entrevistas anteriores eram semanais: **“era uma aula para complementar o currículo. As aulas mesmo ocorriam uma ou duas vezes ao mês...”** a expressão “para complementar currículo” também evidencia a descaracterização de um ensino importante para os próprios alunos.

A relação do professor com os alunos é relatada como: **“Boa, boa... Eles tinham vontade que a gente aprendesse mesmo”**. Esta frase, demonstra um empenho por parte do professor no relacionamento com os alunos, embora mais à frente na conversa, o entrevistado revele que a educação ofertada era a de exclusão, selecionando os melhores alunos para as apresentações religiosas. Como então essa relação pode ser considerada boa? Fica esta questão em aberto.

A metodologia de ensino era tradicional, de reprodução e de cópia, onde os alunos ficavam **“parados e apenas cantando ou falando, mais falando”** comprovando o pouco envolvimento dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem.

As notas frequentes eram oito (8), seis (6) ou quatro (4), mas a disciplina não reprovava, sendo a nota máxima dez (10) dada a os alunos que tinham bom comportamento.

A avaliação nas três escolas, confirma-se como apenas através do comportamento dos alunos.

O material utilizado nas aulas era apenas o caderno pautado e o entrevistado parece mesmo não ter guardado muita coisa dessas aulas, vide o exemplo da colcheia que ele confundiu com a nota dó. **“Sim, nós usávamos aqueles cadernos, cheios de tracinhos assim,[desenhou uma pauta] o pentagrama. E no caderno não tinha nada escrito, era apenas para a gente exercitar. E livro nós não tínhamos.”** Com esta afirmação este relato sinaliza que nesta, e também nas outras duas escolas pesquisadas, que o material didático de Villa-Lobos não era utilizado para o canto orfeônico. O repertório internacional citado pelo E3, já parece ampliar um pouco a questão da diversidade de repertórios, que nas outras entrevistas foram fortemente enfatizados pelos hinos patrióticos: **“Parecia que tinha um caráter mais internacional.”**

Embora os hinos pátrios tenham sido muito determinantes como repertório das escolas do período. Também é interessante ressaltar que a abrangência do repertório, na entrevista 2, também aconteceu, embora as escolas em questão sejam religiosas. Um traço incomum para as escolas religiosas da época.

Quanto a Villa-Lobos, percebe-se que ele era reconhecido, mas não era mencionado no colégio, o que também revela que a sua inserção em todas as escolas brasileiras, na generalidade, não aconteceu como relatada nas suas biografias: **“Aqui no Brasil? Não sabia não!!!** [que Villa-Lobos tinha sido reponsável pelo canto orfeônico nas escolas]. **Então deve ter sido na “marra”, né!?... Mas eu nunca tive essa informação e ninguém no colégio ficava mencionando Villa-Lobos não.”** E a seguinte menção: **“Ele era respeitado na época. Eu imagino que no Estado Novo deveria ter tido uma relevância grande, que já deveria ser um pouco diferente na minha época.”** Embora a época que o E3 estudou canto orfeônico não estivesse distante da época que Villa-Lobos,a percepção dos dois entrevistados, E2 e E3, formam semelhantes quanto a influência que Villa-Lobos no meio escolar de escolas que não estavam conveniadas com o C.N.C.O.

Quanto as atividades de música que Villa-Lobos afirma ter implementado nas escolas e que tinham objetivos na aprendizagem dos alunos dentro dos ideais da *Escola Nova*, nos colégios mencionados, não aconteciam.

A biblioteca, se houvesse, porque o entrevistado não tinha certeza se havia, não era provavelmente musical e se a fosse, não era frequentada pelos alunos, além de que, outras atividades musicais não eram realizadas no espaço escolar e nem fora dele: **“Olha, acho que não. Discos com certeza não. Mas biblioteca não sei não, acho que se tivesse seria aquele lugar que ninguém manuseava em momento nenhum e ficava todo empoeirado.”**, **“Não, apenas o canto”**.

Quanto a vida musical vivenciada pelo entrevistado, chamamos a atenção como o E3 passou a se interessar por música erudita: **“Eu ouvi muitas aulas de canto da Heloísa.”**

Essas fala confirma que o encantamento surge pela música quando a experiência é relevante, interessante e gratificante, quando marcar a memória, e que este encanto não aconteceu para o E3 no ambiente escolar.

Observa-se também que a questão nacionalista nas escolas e no repertório escolar foi negada nesta entrevista: Quando o E3 foi perguntado se havia alguma relação com um contexto nacionalista, considerando as datas de apresentações do canto orfeônico, ele respondeu. **“Não, nenhum! Parecia que tinha um caráter mais internacional.”** No entanto, os hinos estavam presentes e a questão civilizatória da avaliação pelo comportamento e não pelo desenvolvimento musical, também.

Como evidência de tantas percepções reforçadas nesta entrevista e descritas nas entrevistas anteriores, percebe-se que direcionamento religioso fortemente predominante no ensino na época, foi de certa forma um empecilho para que a proposta villalobiana acontecesse.

O mesmo acontece quanto a importância de Villa-Lobos no contexto escolar. Para os entrevistados E2 e E3, Villa-Lobos era percebido muito ao longe nas escolas.

Nenhum dos três entrevistados mencionou ensaios orfeônicos maiores com outras turmas na escola. Pode-se então concluir que o que se praticava de música nestes colégios, era o canto coral ensinado de maneira separatista e para finalidades próprias de apresentações na escola, somente com os alunos das turmas e nunca numa formação orfeônica maior.

Também pode-se inferir que as instituições religiosas tinham um funcionamento muito particular e que as regras de ensino aconteciam de forma independente das normas legislativas. Por isso, os educadores da *Escola Nova*, fortemente se colocaram contra o

monopólio do ensino sobre a tutela de religiosos e embora combatido pelos intelectuais da época, que o ensino permaneceu vigorando sem grandes modificações educativas, por muitos anos.

Como última análise dessa entrevista, é evidente que embora as experiências dos três pesquisados: E1, E2 e E3 tenham sido diferentes, afinal são sujeitos e os colégios diferentes, que a música para os três entrevistados, embora não tenha sido de relevância nos espaços escolares, tem um grau de importância significativa para eles como herança cultural na educação, pois todos apoiam a ideia de que a música deveria continuar a ser ofertada nas escolas regulares de ensino. Para esses senhores e senhoras, a música agrega conhecimento e valores à educação.

V.2.5. Entrevista 4.

A entrevista foi realizada no dia 10 de janeiro de 2018 no apartamento do entrevistado.

O entrevistado 4 (E.4), é radialista, produtor, foi apresentador na Rádio Ministério da Educação (M.E) e depois apresentador da Rádio do Ministério da Educação e Cultura (MEC). De formação é diretor teatral.

Entrevistadora (Entr): Em qual escola o senhor estudou? Em quais anos e séries estudou canto orfeônico?

Entrevistado (E. 4): Acho que tem tudo a ver com o tema da entrevista, dado que meu trabalho envolvia música e educação numa rádio educativa. O primeiro contato foi no Henrique Dodsworth, em Ipanema. Já no primário, no primeiro ano, eu fazia canto orfeônico. E eu ficava muito revoltado, pois eu ficava cantando a segunda voz e queria cantar na primeira voz: “Oh, manhã de sol” (canta a melodia principal do *Canto do Pajé* de Villa-Lobos) mas tinha que cantar os baixos “don-don” (canta o acompanhamento do *Canto do Pajé*). Eu queria cantar “Oh, Tupã deus do Brasil” e os professores me diziam: “não, sua voz é mais grave”.

Entr: Isso, já no primeiro ano escolar?

(E.4): Sim, no primeiro ano e continuávamos no segundo e mais o terceiro ano. A gente começava já situando as notas no pentagrama, com ditados que eram facilísimos na clave de sol: Do, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá e Si, e era muito fácil de visualizar. No início chegávamos a fazer exercícios à duas vozes. Dependendo da altura, podia-se começar pelo baixo: “Dó” grave, ou no médio e depois invertíamos no agudo fazendo estudos a três vozes. Era um

método muito fácil que o Villa-Lobos assimilou por influência de corais da Hungria quando ele esteve lá e pegou esse método que já usava desde 1931, ao ser chamado por Anísio Teixeira, grande educador que fundou a Escola Nova. O “Canto Orfeônico” vem de Orfeu, da lenda de Orfeu, cujo o canto com a lira, amansavam as feras. E essa ideia surgiu em Paris no início do século XIX, em 1831 por aí, surgiu o “Canto Orfeônico” na França. Aqui no Brasil, cem anos depois, o Villa-Lobos fez o canto orfeônico.

Entr.: O *Colégio Henrique Dodsworth* era convencionado com o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico?

(E.4): Não, Não!!! Era uma escola pública. Maravilhosa, um ensino primário maravilhoso e eu fiz canto orfeônico no primário e no ginásio, só quando eu fui para o científico é que não tinha mais canto orfeônico. Nós íamos também aos concertos da juventude no *Theatro Municipal* com o maestro que a gente morria de medo, o Eleazar de Carvalho, que sempre começava [os concertos] com o *Hino Nacional*. E ele sempre apontava para um ou outro jovem da platéia para cantar o Hino e sempre corrigia: “Não!... Ouviram do Ipiranga”, muito enfático e animado. Ele nunca chegou a me chamar, mas para muitos de meus colegas ele apontava e tinha que cantar! Eu morria de medo que um dia ele me apontasse para cantar.

Entr.: Você percebia uma diretriz do colégio com o ensino do canto orfeônico?

(E.4): Educava musicalmente, realmente. Aprendia-se: as notas, aquele ditado com manossolfá e o canto orfeônico com as músicas geralmente escritas pelo próprio Villa. Ele adaptava do folclore infantil, adaptava canções folclóricas e escrevia peças à várias vozes. O *Canto do Pajé*, uma coisa majestosa, cantava-se no estádio de futebol com trinta mil vozes. Eu não fui, mas isso era da minha época, essas grandes congregações. E era absolutamente fantástico!!! Você aprendia todos os hinos: Hino Nacional, Hino da Marinha, Hino à Bandeira, em defesa da pátria. E tudo isso na época da Guerra, porque eu peguei a época da Guerra. Eu estava no primário durante o final da Guerra.

Entr.: Tem lembrança de outras atividades além do canto nas aulas de canto orfeônico, como aulas de instrumentos, regência, apresentações musicais no colégio?

(E.4): Não, não! Apresentações, nós íamos ao [Theatro] *Municipal* assistir os concertos. E depois do ginásio os professores de canto orfeônico levavam discos para a aula, aquelas gravações mecânicas, pois na época só havia deste tipo, aí botavam a sinfonia do *Guarani*, as principais sinfonias gravadas no 78 e tínhamos aulas práticas, que definiam o que

era classicismo, o romantismo e assistir à *OSB* (Orquestra Sinfônica Brasileira) no *TMRJ*. Havia uma proposta integrada e organizada nessas atividades.

Entr.: Outros participavam das atividades do canto orfeônico ou só os alunos?

(E.4): Não, só os alunos. E dependendo do ano, primeiro, segundo, terceiro, ginásio e por aí vai, a complexidade ia aumentando gradativamente. Já no ginásio, por exemplo, a gente cantava com partitura. Já se sabia todas as notas musicais, que por um lado era muito mais fácil.

Entr.: Havia um acervo no colégio, ou um outro espaço que os alunos pudessem ouvir discos, ter acesso a partituras e livros de música?

(E.4): Não, no colégio não! Essa educação também começou graças à rádio MEC, já que ouvia-se muito rádio. Então, desde de criança se ouvia os concertos recomendados. Eu comecei a ouvir música, gostar de canto, de ópera através da rádio MEC. Eu muito garoto já começava a demonstrar interesse pela música. E meu pai ficava me olhando se perguntando: “Mas por quê isso?”, pois para ele, música clássica era valsa vienense. Ele adorava! Mas além disso ele não gostava não.

Entr.: E os concertos didáticos eram todos fora da escola?

(E.4): Não, haviam os concertos didáticos que nos assistíamos e os concertos da classe de canto orfeônico sempre realizados na escola. Eu nunca participei das grandes aglomerações que o Villa fazia. Nunca cheguei a fazer parte. A gente cantava na própria escola o repertório que te falei: muita música folclórica e todos os hinos.

Entr.: Como era a relação e a interação entre professores(as) e alunos(as)?

(E.4): Realmente não havia muita interação entre alunos e professores, porque os professores chegavam, davam suas aulas, e os professores de canto orfeônico eram professores específicos só de música e não tinham nada a ver com português, matemática, ciências, etc. Isto é, davam só esta matéria e apesar disso, o canto orfeônico reprovava! No primário não, mas no ginásio sim. O aluno tinha que frequentar mesmo as aulas, ter presença, pois tinham alunos que queriam fugir. “Ah, por que eu tenho que aprender canto!?” Tinha muita rebeldia por parte de alguns.

Entr.: E o senhor gostava das aulas de canto orfeônico?

(E.4): Eu adorava! Eu adorava, porque se não fosse isso, eu não teria partido para a minha profissão. Todo esse estímulo, desde criança de gostar de cantar, de aprender sobre música. Eu adorava aula de canto! Mas tinham alunos não gostavam. Tinha alunos que

ficavam só de ouvinte, pois não tinham a mínima afinação. Alguns até queriam cantar, mas não podiam, eram só ouvintes. Era pior ser só ouvinte.

Entr.: E como era a avaliação desses alunos ouvintes?

(E.4): Eles participavam, mas não cantavam no coral. Tinha aluno que não afinava de jeito nenhum. Eu acho que tem gente que não nasceu para cantar, mas 95% da turma cantava.

Entr.: Então, pode-se dizer que a experiência com o canto orfeônico foi marcante naquele momento de sua vida, bem como depois em sua trajetória profissional e pessoal?

(E.4): Foi ótimo para mim, pois eu comecei a entender música com a leitura musical, com as escalas e o canto. Foram muito úteis para mim estes ensinamentos, depois quando eu fui aprender acordeão. Foram estudos que estimularam minha percepção e compreensão para música. Por isso foi muito útil. Isso tudo em nove anos de estudo do canto orfeônico, cinco anos no primário e quatro no ginásio.

Entr.: E você lembra quantos professores de canto orfeônico você teve? Poderia mencionar algum?

(E.4): Ah, tive muitos professores.... Lembro-me particularmente de um do ginásio, mas não consigo me lembrar o nome. Já se passaram tantos anos.... Uma se chamava Terezinha, tenho certeza!

Entr.: Qual era a regularidade das aulas de canto orfeônico?

(E.4): Olha, no ginásio era uma aula por semana. No primário não tenho certeza, mas acho que eram duas. As aulas duravam por volta de uma hora mais ou menos.

Entr.: E quais eram os métodos de avaliação?

(E.4): Nos fazíamos provas, ditados com manossolfa em que escrevíamos as notas musicais, perguntavam os nomes dos autores dos hinos, essas coisas.

Entr.: E que material didático era usado pro estudo do canto orfeônico?

(E.4): Nos usávamos o método do Villa-Lobos, o guia prático, e praticávamos pela técnica do manossolfa.

Entr.: Que repertório, que canções, você lembra que se faziam.

(E.4): O Canto do Pajé, cantávamos muitas cirandas que nós fazíamos a várias vozes e realmente todos os hinos!

Entr.: Você lembra se o estudo no canto orfeônico partia primeiro de exercícios mais orais e depois investia-se mais na teoria? Havia algo nesse sentido?

(E.4): No início já se começava com teoria, aprendíamos logo a colocação da voz e das notas. Lembro que o exercício mais básico era o de decorar onde ficavam as notas, que o

Dó ficava na linha escrita abaixo do pentagrama, logo em seguida vinha o Ré, na primeira linha era um Mi. Fazíamos primeiro com as bolinhas brancas, depois fazíamos com as bolinhas pretas, depois os mesmos exercícios com as colcheias. Isso tudo a gente já aprendia com o canto orfeônico. Havia também uma certa vertente de exercícios do Villa em que nos vocalizávamos com “Pi-pí-ri-pi-pí”, com “Ba-Ba-Ba”, e essas onomatopeias, vamos dizer assim, elas correspondiam a certas figuras de tempo musical. O com “Pi-pi-rí-pi-pí” eram mais rápidos que o outro.

Entr.: Este aprendizado teórico que teve, é válido até hoje para conseguir ler uma partitura?

(E.4): Sim, até hoje, até hoje! Uma base que ficou comigo até hoje. E você vê, com dezessete anos, quando eu comecei a me interessar por ópera e a frequentar o TMRJ isso me acompanhou quando eu comecei a ir sozinho. Acho que quase todos da mesma idade que eu vejo que frequentam o TMRJ, tiveram essa sintonia dessa época de colégio. As companhias líricas, as grandes estrelas da ópera que passaram pelo Theatro eram recebidas por uma plateia na época eminentemente jovem. Hoje em dia, não se vê isso, quantos jovens frequentam o TMRJ? E acho que isso é decorrente da falta de Educação Musical. Na América, por exemplo, todo mundo é obrigado a estudar um instrumento e não apenas cantar, tocar na orquestra da escola. O fazer música cria esse interesse. E aqui no Brasil acho que regredimos nesse sentido.

Entr.: Apesar de gostar, você comentou que alguns de seus colegas não gostavam das aulas de canto orfeônico?

(E.4): Alguns achavam uma perda de tempo que não queriam ir, pois não tinham vocação nenhuma para estar ali. Apesar de alguns terem vozes magníficas para cantar, não tinham vocação nenhuma.

Entr.: Como era o comportamento dos estudantes em sala de aula? Havia algum tipo de punição?

(E.4): Ah, o coral funcionava bem. Porque quem não participava, ficava como ouvinte, mas eram em torno de dois ou três apenas. E todos éramos muito comportados pois do contrário se chamava os pais. Buscava-se sempre ter uma relação com a família dos alunos, ainda mais no primário. Até porque tinha de haver autorização por parte dos pais para os alunos irem ao TMRJ assistir aos concertos didáticos, pois nós íamos em “caravana” em ônibus com apenas um professor tomando conta.

Entr.: E os aspectos mais técnicos do canto, você se sentia confortável cantando? Sentia que fazia algum esforço desnecessário que fizesse se sentir mal?

(E.4): Sim, sim. Como eu te falei, havia muito cuidado com isso pois eu queria fazer a voz aguda e o professor falava “não, você não pode cantar essa voz pois você é barítono”. Já desde garoto minha voz era média-grave.

Entr.: Comentamos sobre as atividades que vocês realizavam em sala de aula, mas eu gostaria que você comentasse mais sobre as apresentações. Em que ocasiões ocorriam?

(E.4): Por exemplo, todo dia antes de entrar na sala cantava-se o hino nacional, aí era a escola toda, no pátio. Então começamos com um canto orfeônico para todos, uns cem alunos ao todo. Aí, nos cantávamos por classes, cada turma detinha um repertório diferente de acordo com o desenvolvimento de cada grupo. E a dificuldade ia aumentando com o passar do tempo. Semestralmente ocorriam poucas apresentações, eram muito poucas.

Entr.: Havia alguma banda musical na escola?

(E.4): Não, na minha não havia.

Entr.: Havia interesse por parte dos professores de ensinarem os alunos?

(E.4): Eles eram todos muito bem formados em canto orfeônico, o Villa-Lobos formou muitos professores e ele desenvolveu um método que era muito rápido. Muito direto.

Entr.: Os professores pareciam dominar bem o que ensinavam?

(E.4): Ah, sim. Claro! Eles usavam todos o mesmo método. E chamavam muito a atenção dos alunos. Criança é muito curiosa, então o manossolfa despertava um desejo de saber como os símbolos significavam as notas no pentagrama. E aquilo vai aguçando a curiosidade. Era uma coisa lúdica, quase como se fosse uma brincadeira.

Entr.: Explorava-se outros aspectos da música, como improviso, arranjo e composição, ou o professor trazia as músicas prontas e as reproduzia?

(E.4): Não, trabalhava-se apenas o canto, a colocação das notas, afinação com o diapasão, respiração. Tudo isso desde o início. E havia um problema, no ginásio os meninos começavam a mudar e voz, então eventualmente cantava-se com muita força. As meninas não tinham tantos problemas quanto os meninos. Com os meninos a mudança era drástica em alguns intervalos musicais, as vozes eventualmente “quebravam”.

Entr.: Além do interesse do professor, havia abertura entre alunos e professores de canto orfeônico? Como era a relação entre vocês? O professor aproveitava o interesse dos alunos?

(E.4): Eram muito bem preparados para lidar com crianças, principalmente. Detinham o controle das turmas. Eu não me lembro, a não ser no ginásio, que uma vez, teve a revolta de um aluno que disse que não queria saber daquela porcaria, de rebeldia com os professores. Da parte das crianças nunca houve rebeldia. Todas aceitavam na boa.

Entr.: O canto orfeônico naquela época tinha uma relação com o patriotismo?

(E.4): Tinha, lógico. Eu realmente não sei porque retiraram o canto orfeônico do currículo escolar! Hoje em dia seria quase impossível, com a tecnologia, fazer música como se fazia. Dá para adaptar utilizando a tecnologia disponível hoje, até para tentar despertar o interesse das crianças. Eu acho fundamental para educação das pessoas, pois a gente nunca esquece. Afinal se você não se torna músico, se torna pelo menos um esplêndido ouvinte. Mas não dá para retornar como era com o sentido que tinha.

Entr.: O senhor comentou da gradação do ensino, que ia se tornando mais complexo ao longo dos anos. O senhor poderia comentar um pouco sobre isso?

(E.4): Primeiro ensaiava-se uma voz, depois ensaiava-se músicas à duas vozes e assim consecutivamente, três vozes, quatro, até oito vozes. Mas raramente no colégio fazíamos a oito vozes, eram mais esses corais profissionais, que nós assistíamos também, como por exemplo a Associação de Canto Coral que se apresentava no TMRJ nos concertos didáticos. Não me lembro de nenhuma dificuldade em aprender nenhuma música não. E todo mundo ficava satisfeito no final, pois era um resultado bonito, ouvir todas aquelas vozes, em geral quatro vozes e só com as vozes não tínhamos o auxílio de nenhum instrumento! A junção das vozes era muito emocionante de ouvir, porque enquanto eu estava fazendo o acompanhamento eu ouvia a voz principal, e as vozes iam se entrosando como uma orquestra.

Entr.: Então, não se usava nem o piano em sala de aula?

(E.4): Não, eram somente as vozes. O professor regia e usava o diapasão, mas era só isso.

Entr.: Você mencionou que havia o estudo do repertório dos hinos, quem eram seus compositores, etc. E o repertório folclórico, havia um estudo assim?

(E.4): Bem, nós sabíamos que a gente cantava cirandas e músicas folclóricas de Minas Gerais, da Bahia, do Sul, essas coisas... Eu infelizmente não me lembro muito dessas músicas não. De Minas e Nordeste tinha muita coisa! O Guia Prático do Villa-Lobos tem muita coisa.

Entr.: Além da relação que você percebia entre as atividades e repertório da classe de canto orfeônico com o patriotismo, havia alguma discussão política explícita na escola? Os professores de canto orfeônico falavam alguma coisa sobre a situação política do país?

(E.4): Quando eu comecei o ginásio era o fim da Segunda Guerra, a gente fazia campanha para arrecadar dinheiro e cigarro para os soldados. Mandar mantimentos, esses negócios. Era um patriotismo exaltado pela voz, não é? Mas as discussões políticas mesmo ocorriam em casa, não no colégio. Lembro do meu pai falando muito de Getúlio. Mas na escola, apesar de taxarem muito o Getúlio, não se fala de política na escola. Eventualmente ouve-se algum absurdo do tipo que essas demonstrações de patriotismo significava um nazismo. Imagina cantar a sua pátria ser nazista! Logo o Villa que recolheu tanto material folclórico...

Entr.: Os professores de canto orfeônico pareciam satisfeitos com os resultados do trabalho? Satisfeitos das condições que eles conseguiam trabalhar?

(E.4): Eles eram muito bem preparados e até tinham prestígio. Acho que eles se preparavam por mais ou menos dois anos. Eles não reclamavam de nada não. Veja só o peso que era reunir trinta mil vozes em um estágio para conseguir cantar a pátria, acho que isso demonstra o prestígio. Era fantástico!

Entr.: Esta experiência marcou toda a sua carreira como radialista e que você traz consigo até hoje. Essa relevância que o canto orfeônico na formação e no direcionamento da profissão, foi determinante para algum outro colega seu?

(E.4): Aos doze anos eu fui aprender acordeão. Mas eu já sabia a teoria, só tive que estudar harmonia mais firme nesse período. Mas me facilitou para tocar o instrumento. E no ginásio, nos também tínhamos aula de arte, que era fantástico: as meninas tinham ballet, alguns de nós tocávamos violão, acordeão ou piano para acompanhar a dança das meninas. E a aula de arte era outra atividade, que o fato do canto orfeônico ter dado uma base nos auxiliava para essas outras habilidades. Agora muitos conhecidos meus, como eu falei, não se tornaram músicos profissionais ou tiveram profissões ligadas diretamente a música, no entanto, são frequentadoras de espaços como o TMRJ e são apreciadoras de música. Isso é incontestável, a melhor coisa que se pode criar vem dessa experiência de cantar em conjunto. Porque ainda se canta o hino nacional ainda hoje no TMRJ, mesmo com os jovens não aprendendo ou cantando nenhum hino no colégio, porque seus pais aprenderam e os pais dos pais também aprenderam, então os de hoje, cantam por essa experiência de conjunto em família, vamos dizer assim. Não esqueçamos é um hino difícilimo de cantar.

Entr.: Você chegou a assistir outras apresentações de outros corais. E como você avaliou na época essas apresentações?

(E.4): Muitas vezes! E se por um lado era uma emoção cantar, havia consequentemente disputa entre os colégios. Havia premiações, na própria rádio MEC fazia algumas. Era uma forma também de valorizar a música, valorização da cultura.

Entr.: Que histórias sobre Villa-Lobos chegaram para você naquele período do seu estudo de canto orfeônico?

(E.4): Olha, eu não tive muito contato diretamente com o Villa. Eu tive contato sim com a Mindinha, depois da morte dele. Eu fiquei amigo dela, e cheguei a frequentar muito a casa dela. Aí nos conversávamos muito sobre o Villa, porque eu não o conheci pessoalmente. Conheci o método de ensino dele, conheci profissionais que trabalharam com ele, pessoas que tiveram contato pessoal com ele, mas eu não tive este contato direto com ele. Eu conheci a dona Lucília Villa-Lobos, a primeira esposa do Villa, também, em um coro na rádio Tupi, dirigido por ela quando eu era garoto. E minhas memórias das duas são ótimas! A Mindinha por exemplo, tinha um trato ótimo com as crianças e os mais jovens, ela tinha maior prazer de mostrar o Museu Villa-Lobos, onde era o Ministério da Educação. Eu mesmo sempre ia conversar com ela, ouvi muitos discos lá, muita coisa do Villa lá.

O Villa tinha um reconhecimento muito grande e eu percebia muita inveja, mesmo depois da morte dele, de gente que acusou que ele obrigava as crianças a cantar, que aquela imposição era um horror. Então o que é isso?! Inveja! Se não, você também não ensina ninguém a ler ou escrever, porque você estaria forçando a criança aquilo. Enquanto a Educação Musical deveria ser encarada como o ensinamento de uma cultura. Então, eu não via muito o porquê dessas acusações ao Villa e até mesmo ao Estado Novo do Getúlio. Parecia inveja de muitos.

Agora, do tempo de escola, não se ficava falando muito de Villa-Lobos nas aulas de canto orfeônico, não havia essa propaganda nem o enaltecimento da figura do Villa. E os professores que foram formados por ele, não comentavam nenhuma história não.

Interpretando a entrevista 4 pela *Análise Crítica do Discurso*

Esta entrevista com (E4) se difere muito dos outros pesquisados. Pode-se notar a distinção de atividades e do ensino que eram ofertados na *Escola Municipal Henrique Dodsworth* se comparada as escolas religiosas.

Apesar do entrevistado dizer que a escola não era conveniada com o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e de especificar que os professores que ministravam aula no

local eram formados pelo C.N.C.O., pelas observações relatadas e pelo tipo de atividade desenvolvida na escola, os indícios revelam que esta escola utilizava a pedagogia do C.N.C.O.

Citaremos abaixo algumas falas que comprovam a nossa argumentação.

Não, Não!!! Era uma escola pública. Maravilhosa, um ensino primário maravilhoso e eu fiz canto orfeônico no primário e no ginásio, só quando eu fui para o científico é que não tinha mais canto orfeônico. O fato do entrevistado ter tido canto orfeônico do primário ao ginásio é um entre outros indícios ,recorrente em outras fala dele, desse convênio.

Também percebe-se que as inclinações estimuladas com as aulas de canto orfeônico na escola, eram para ele encantantes e prazerosas. Em momento algum da entrevista, o E4 demonstrou que o fato de cantarem hinos patriotas desagradava ou a ele ou aos seus colegas. **Nós íamos também aos concertos da juventude no *Theatro Municipal* com o maestro que a gente morria de medo, o Eleazar de Carvalho, que sempre começava [os concertos] com o *Hino Nacional*.**

[Sobre assitir outros corais] **Muitas vezes! E se por um lado era uma emoção cantar, havia consequentemente disputa entre os colégios. Haviam premiações. Na própria rádio MEC fazia algumas. Era uma forma também de valorizar a música, valorização da cultura.**

Com esta argumentação, percebe-se que a proposta da Educação Musical neste colégio funcionava muito bem. As atividades extra escolares despertavam o interesse dos alunos pela música e possibilitavam um contato diferto com artistas e com regentes renomados.

Essa diferença crucial entre esta e as outras escolas relatadas nas entrevistas 1, 2 e 3, relewa a forte inclinação que a Educação Musical ainda hoje tem como objetivo, ou seja, o de formar cidadãos com gosto estético e possibilitar que sejam mais sensíveis pelo contato com a arte.

[Sobre o repertório] **a gente cantava cirandas e músicas folclóricas de Minas Gerais, da Bahia, do Sul, essas coisas... Eu infelizmente não me lembro muito dessas músicas não. De Minas e Nordeste tinha muita coisa! O Guia Prático do Villa-Lobos tem muita coisa.**

O material usado no canto orfeônico era o material pedagógico de Villa-Lobos, bem mais diversificado contendo canções populares e folclóricas, além dos hinos da nação.

[Sobre a pedagogia]: **Primeiro ensaiava-se uma voz, depois ensaiava-se músicas à duas vozes e assim consecutivamente, três vozes, quatro, até oito vozes. Mas raramente**

no colégio fazíamos a oito vozes, eram mais esses corais profissionais, que nós assistíamos também, como por exemplo a Associação de Canto Coral que se apresentava no TMRJ nos concertos didáticos. Não me lembro de nenhuma dificuldade em aprender nenhuma música não. E todo mundo ficava satisfeito no final, pois era um resultado bonito, ouvir todas aquelas vozes, em geral quatro vozes e só com as vozes não tínhamos o auxílio de nenhum instrumento! A junção das vozes era muito emocionante de ouvir, porque enquanto eu estava fazendo o acompanhamento eu ouvia a voz principal, e as vozes iam se entrosando como uma orquestra.

Sobre a fala acima, se revela que a pedagogia não gerava desconforto ou dificuldade de aprendizagem para ele, e que o modo de aprender e ensinar música era eficiente, já que os alunos chegavam a cantar a quatro vozes. O resultado, ao que parece, era sólido pois ao relatar a junção das vozes, ficou emocionado.

Trabalhava-se apenas o canto, a colocação das notas, afinação com o diapasão, respiração. O enfoque era definitivamente o canto orfeônico na sala de aula, sem as outras atividades do musicar.

A pedagogia utilizada a ser separatista, pois alguns alunos que não conseguiam afinar eram transformados em ouvintes, criando diferenças entre os alunos como o entrevistado enfatiza, **“que existam pessoas, que não nasceram para cantar”**.

Esta era também a pedagogia de Villa-Lobos. Os alunos que não afinavam, cantavam na escola, mas não participavam das apresentações do coro.

O (E4) enfatiza que **Ah, o coral funcionava bem. Porque quem não participava, ficava como ouvinte, mas eram em torno de dois ou três apenas. E todos éramos muito comportados pois do contrário se chamava os pais. Buscava-se sempre ter uma relação com a família dos alunos, ainda mais no primário. Até porque tinha de haver autorização por parte dos pais para os alunos irem ao TMRJ assistir aos concertos didáticos, pois nós íamos em “caravana” em ônibus com apenas um professor tomando conta.**

Nesta sua fala, ainda sinaliza a aproximação dos professores com os pais, relatando as viagens ao teatro.

[Sobre a importância da teoria na consolidação do conhecimento musical]: **Sim, até hoje, até hoje! Uma base que ficou comigo até hoje. E você vê, com dezessete anos, quando eu comecei a me interessar por ópera e a frequentar o TMRJ isso me acompanhou quando eu comecei a ir sozinho. Acho que quase todos da mesma idade que**

eu vejo que frequentam o *TMRJ*, tiveram essa sintonia dessa época de colégio. As companhias líricas, as grandes estrelas da ópera que passaram pelo *Theatro* eram recebidas por uma plateia na época eminentemente jovem.

O público eminentemente jovem no *TMRJ*, na sua fala comprova que a educação estética nas escolas, onde a pedagogia de Villa-Lobos era implementada, desencadeava uma vontade de ouvir música e criava um público específico que começava a frequentar os teatros e depois permanecia frequentando as salas de concertos. Ou seja, a Educação Musical despertava interesse nos alunos para o consumo de música.

O E4 também conta que as apresentações na escola, contribuíram para uma aproximação com a música de maneira interessante, que despertava satisfação com os resultados alcançados. Quando ele relata esse fato, ficou emocionado e esfuziante, demonstrando uma alegria visível.

[Sobre as formas de ensaio]: **Todo dia antes de entrar na sala cantava-se o hino nacional, aí era a escola toda, no pátio. Então começamos com um canto orfeônico para todos, uns cem alunos ao todo. Aí, nos cantávamos por classes, cada turma detinha um repertório diferente de acordo com o desenvolvimento de cada grupo. E a dificuldade ia aumentando com o passar do tempo. Semestralmente ocorriam poucas apresentações, eram muito poucas.**

Havia muito cuidado com isso [com a forma de ensinar] pois eu queria fazer a voz aguda e o professor falava “não, você não pode cantar essa voz pois você é barítono”. Já desde garoto minha voz era média-grave.

O E4 nas citações acima, aponta que a forma de ensinar era cuidadosa e que a estimulação vinha também das apresentações realizadas nas classes e entre elas. Ainda define que o repertório era contextualizado com a especificidade de cada turma, além de especificar que com o passar do tempo, as dificuldades e o conhecimento musical iam aumentando.

Então eventualmente cantava-se com muita força. As meninas não tinham tantos problemas quanto os meninos. Com os meninos a mudança[de voz] era drástica em alguns intervalos musicais, as vozes eventualmente [as vozes]“quebravam”

Neste caso, ele apresenta uma dificuldade com os coros de meninos que estão em mudança de voz. Se comparamos esta consideração com a anterior (sobre o cuidado que se tinha ao ensinar) percebe-se que algumas técnicas utilizadas pelos professores, nem sempre funcionavam bem e que de forma inadequada sem a correção, o ensino poderiam causar problemas nas cordas vocais.

Por estas todas citações acima e ainda por outras que podem ser conferidas na entrevista inteira, pode-se constatar que o colégio participava das diretrizes do C.N.C.O. e que por este viés educativo, a música se apresentou significativamente na vida de alguns estudantes que passaram a ser ouvintes e apreciadores de música.

[Sobre os estudantes e sobre o E4]:

[Sobre o E4]: **Aos doze anos eu fui aprender acordeão. Mas eu já sabia a teoria, só tive que estudar harmonia mais firme nesse período. Mas me facilitou para tocar o instrumento. E no ginásio, nos também tínhamos aula de arte, que era fantástico: as meninas tinham ballet, alguns de nós tocávamos violão, acordeão ou piano para acompanhar a dança das meninas. E a aula de arte era outra atividade, que o fato do canto orfeônico ter dado uma base nos auxiliava para essas outras habilidades.**

Todas essas evidências, inclusive a da avaliação que reprovava no ginásio, sinalizam que neste colégio as aulas de canto orfeônico, além das aulas de arte onde os estudantes tocavam acompanhando as meninas, proporcionavam um desenvolvimento mais próximo e prático com a música, mais sério quanto a pedagogia utilizada e mais interessante para o aprendizado musical.

[Sobre as contribuições do canto orfeônico para a vida do E4]: **Eu acho fundamental para educação das pessoas, pois a gente nunca esquece. Afinal se você não se torna músico, se torna pelo menos um esplêndido ouvinte.**

Com este discurso o ele valoriza a educação estética. Sorridente, fez desse rememorar um encontro fascinante com o seu passado, que relatava com grande entusiasmo e alegria.

[Sobre as marcas que o canto orfeônico deixou no E4]: **Foi ótimo para mim, pois eu comecei a entender música com a leitura musical, com as escalas e o canto. Foram muito úteis para mim estes ensinamentos, depois quando eu fui aprender acordeão. Foram estudos que estimularam minha percepção e compreensão para música. Por isso foi muito útil. Isso tudo em nove anos de estudo do canto orfeônico, cinco anos no primário e quatro no ginásio.**

“Estimularam minha percepção e compreensão para música. Por isso foi muito útil”.

Com estas falas, pode-se perceber que os nove anos do ensino do canto orfeônico foram impactantes para a sua vida, pois o E4 repete três vezes a palavra *útil*, reafirmado a importância dessa atividade musical para a sua vida.

Esse, seria um dos objetivos da Educação Musical, estimular o estudante a se mover para outras direções da música, pois o entrevistado foi estudar um instrumento musical e seguiu carreira onde a música estava presente.

Essa escola parece ter fornecido as bases para que os alunos se tornassem bons ouvintes de música com compressão musical. Outro objetivo da Educação Musical atual.

Estas considerações acima, desmistificam os discursos proferidos por alguns pesquisadores, que os professores do C.N.C.O. não tinham propriedade musical para ensinar e que as aulas de canto orfeônico apenas serviram para incutir, nos estudantes brasileiros, aceitação do governo do presidente Getúlio Vargas.

O encantamento pelo canto orfeônico em todo o período de estudo do entrevistado se faz evidente. Ele reconhece a importância e a influência desse contato musical para as suas diretrizes na sua vida pessoal e profissional.

[Sobre os colegas]: **Alguns achavam uma perda de tempo que não queriam ir, pois não tinham vocação nenhuma para estar ali. Apesar de alguns terem vozes magnificas para cantar, não tinham vocação nenhuma humana.**

Acho que quase todos da mesma idade que eu vejo que frequentam o TMRJ, tiveram essa sintonia dessa época de colégio.

Nem todos os alunos eram comprometido com uma disposição positiva para a aprendizagem do canto orfeônico, no entanto, no relato, uma outra parcela de alunos se moveu para a música a partir da época do colégio. Isto sinaliza a formação musical consolidada no espaço escolar pode despertar, ou imediatamente ou futuramente, uma compreensão auditiva e apreciativa interessante para os eventos musicais da vida.

[Quanto aos professores]: **Eles eram muito bem preparados e até tinham prestígio. Acho que eles se preparavam por mais ou menos dois anos.**

Ah, sim. Claro! Eles usavam todos o mesmo método. E chamavam muito a atenção dos alunos. Criança é muito curiosa, então o monossolfa despertava um desejo de saber como os símbolos significavam as notas no pentagrama. E aquilo vai aguçando a curiosidade. Era uma coisa lúdica, quase como se fosse uma brincadeira.

Com estas duas falas o E4 evidencia a propriedade do professor, que se assemelha com a realizada pelo Villa-Lobos ao reger as concentrações orfeônicas. Eram ações estabelecidas como normatizadas para as escolas que seguiam as determinações do C.N.C.O.

A regência de monossolfa se fazia interessante para as crianças.

O E4 ainda exterioriza que a aprendizagem era lúdica, embora o ensino musical fosse iniciado pela teoria musical.

Eles eram admirados e reconhecidos pelo trabalho que desenvolviam e seguiam a pedagogia de Villa-Lobos em muitos aspectos: Existiam apresentações orfeônicas e didáticas na escola.

A diferença no ensino de música se faz pela pedagogia de professores capacitados, cheios de propriedade musical que marcam positivamente a memória dos alunos. Uma desses alunos marcados positivamente pelo canto orfeônico, foi o E4, que ao ter contato com a música de maneira encantante, quis aprender um instrumento musical aos doze anos de idade e seguiu pelos caminhos musicais profissionalmente.

[Sobre a ideologia de patriotismo e sobre política na escola] O E.4 reconhece que parte dos repertórios era destinado ao patriotismo. **Tinha, lógico!.** Quanto a isso, já discorremos sobre o assunto no capítulo sobre o Nacionalismo. A prática de se cantar hinos patriotas era frequente e figura inclusive dentro da ideologia do canto orfeônico, era portanto, uma constância em todas as escolas brasileiras, mesmo nas escolas religiosas.

[Sobre política na escola]: **Meu pai falando muito de Getúlio. Mas na escola, apesar de taxarem muito o Getúlio, não se fala de política na escola.**

A questão política, apesar do E4 dizer que não acontecia no ambiente escolar, é contraditória ao mencionar o presidente Getúlio Vargas. Se não se falava de política no colégio, como Getúlio Vargas era rechaçado no ambiente escolar? O que deu a entender com a sua fala. é que a política do colégio era contrária as ações do presidente.

[Sobre Villa-Lobos]: **O Villa tinha um reconhecimento muito grande e eu percebia muita inveja, mesmo depois da morte dele, de gente que acusou que ele obrigava as crianças a cantar, que aquela imposição era um horror. Então o que é isso?! Inveja! Se não, você também não ensina ninguém a ler ou escrever, porque você estaria forçando a criança aquilo. Enquanto a Educação Musical deveria ser encarada como o ensinamento de uma cultura. Então, eu não via muito o porquê dessas acusações ao Villa e até mesmo ao Estado Novo do Getúlio. Parecia inveja de muitos.**

O E4 denota que Villa-Lobos era um ícone na Educação Musical do período. Toda vez que Villa-Lobos era mencionado, um brilho diferente nos olhos do E4 era percebido, demonstrando uma admiração, uma empatia e quase uma gratidão por ele.

Agora, do tempo de escola, não se ficava falando muito de Villa-Lobos nas aulas de canto orfeônico, não havia essa propaganda nem o enaltecimento da figura do Villa. E os professores que foram formados por ele, não comentavam nenhuma história não.

Tal como os outros entrevistados, ele afirma que Villa-Lobos não era mencionado no espaço escolar e que suas atuações importantes eram na pedagogia e na elaboração do material pedagógico. Inclusive, ao se referir a Villa-Lobos o faz com intimidade chamando-o de Villa, como ele mesmo gostava de ser chamado pelos amigos.

A entrevista fala por si. O entrevistado é um admirador do canto orfeônico e tal como os outros entrevistados, valoriza a música no ambiente educativo considerando que é uma educação importante para a formação dos cidadãos brasileiros.

Hoje em dia, não se vê isso, quantos jovens frequentam o TMRJ? E acho que isso é decorrente da falta de Educação Musical.

Eu realmente não sei porque retiraram o canto orfeônico do currículo escolar!

Para finalizar esta (ACC) ressaltamos o que essa tese pretende ressignificar sobre Villa-Lobos e sobre a formação de propriedade dos educadores musicais que ele formava:

Eles eram todos muito bem formados em canto orfeônico, o Villa-Lobos formou muitos professores e ele desenvolveu um método que era muito rápido. Muito direto.

Concluímos então que para o E4, o canto orfeônico ganhou significado encanto no ambiente escolar.

Comparação das 4 entrevistas.

Constata-se que a música mais utilizada no repertório do canto orfeônico nessas escolas, eram os hinos e que embora muitos pesquisadores questionem Villa-Lobos por sua participação política nas escolas, para favorecer o Governo de Getúlio Vargas, pouca coisa de política ou de civismo ficou evidenciada nestas entrevistas.

Inclusive, a maioria dos entrevistados relataram que se falava pouco de política na escola e que Villa-Lobos não era mencionado.

Também podemos inferir que a metodologia de cada professor e a orientação de cada escola (religiosa ou não), se utilizava ou não o material pedagógico e se seguiam ou não as normatizações do C.N.C.O., foram determinantes para se perceber como essas ações interferiram na forma de aprender e ensinar o canto orfeônico.

A percepção de cada entrevistado com o momento da aprendizagem do canto orfeônico parece também se relacionar com o lugar desses alunos no ambiente educativo. A E1 por ter tido experiências traumáticas com o canto orfeônico não reconhece a importância dele para a sua vida

A E2 por adorar música, mesmo tendo uma relação com ela na infância de tristeza, reconhece a importância do canto orfeônico na sua vida, inclusive relatando que adorava alguns hinos patrióticos.

Já o E3, por ter demonstrado um comprometimento com a memória, conseguiu ainda externar que cantava pouco, e que não era corrigido por isso, demonstrando inclusive uma estima baixa de si mesmo.

E o E4, por ter tido uma formação mais consolidada dentro de uma pedagogia mais interessante com professores capacitados, levou essa experiência para a sua vida.

Todos os quatro entrevistados reconhecem a propriedade musical de seus professores, embora a E1 entre em contradição neste aspecto.

Po-se ainda constatar, que embora o C.N.C.O. tenha normatizado o ensino do canto orfeônico para todas as escolas brasileiras criando um material pedagógico para isso, que nem na capital do Rio de Janeiro, a abrangência total aconteceu.

E ainda pode-se referir que apesar de Villa-Lobos ter tido uma inserção social bastante significativa na sociedade brasileira, que nas escolas ele era pouco mencionado.

Com estas quatro entrevistas interpretadas pela *Análise Crítica do Discurso*, a história conversar com a memória de sujeitos chave que puderam contribuir para a elucidação de questões obscuras encontradas nas biografias e nas pesquisas quanto a forma de ensinar de Villa-Lobos e sobre a experiência no canto orfeônico nas escolas.

Villa-Lobos educador continua a ser uma incógnita, mas essa tese buscou descurtinar o que poderia ser desvelado sobre a sua propriedade musical enquanto educador que se movia para a música, fazendo dela o seu caminho de musicalidade e que só por isso, obteve reconhecimento para oficializar um programa de música para as escolas brasileiras.

V.3. Questionários.

V.3.1. Participantes dos questionários.

A amostra é composta por cento e dezenove (121) sujeitos provenientes da população universitária, oriundos de duas situações diferentes dos cursos de Licenciatura em Educação Musical das Universidades Federais Brasileiras, a saber: por setenta e três (73) professores que lecionam no Curso de Educação Musical e por quarenta e oito (48) alunos que se matricularam no curso em 2013 e se formaram em 2017, cumprindo o prazo regular de quatro anos para a conclusão do curso. Estes estudantes foram os formandos da última turma dos cursos de Educação Musical, antes da finalização desta pesquisa.

Quanto ao número das participações do questionário, temos na Amostra A um número maior em proporção comparativa com a Amostra B, pois leva-se em consideração o baixo índice de formandos no Curso de Licenciatura em Educação Musical que ingressaram no período de 2013 e concluíram em 2017.

Quanto a Amostra B, se faz importante registrar que o quadro de professores contratados pelas universidades federais brasileiras é muito maior do que os que aceitaram participar da pesquisa. No entanto, a participação não deixa de ser significativa porque são professores que se encontram nas cinco regiões brasileiras e que são profissionais de universidades reconhecidas por excelência no ensino. Portanto, os resultados encontrados com as amostras, podem ser interpretados como representativos para o Brasil de forma geral.

Das trinta e quatro (34) Universidades Federais brasileiras que possuíam o curso de Educação Musical nos site e-mac.gov.br, (quatorze) 14 responderam ao e-mail da pesquisadora solicitando informações sobre o número de alunos inscritos em 2013 e concluintes em 2017. Foram destes e-mails institucionais que foram retiradas as informações catalogadas na tabela 1. Correspondendo a 41,17% de adesão a esta pesquisa.

Já as informações sobre o número de vagas autorizadas por curso, foram retiradas do site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no endereço e-mec.gov.br.

V.3.2. Desafios Enfrentados.

Os desafios para se realizar pesquisa no Brasil são enormes. Relataremos algumas enfrentadas no intuito de justificar a nossa população e a nossa amostra.

Infelizmente, não encontramos nas páginas de todas as Universidades Federais brasileiras os e-mails de coordenadores e dos secretários dos cursos de Licenciatura em Música – Educação Musical.

Em muitas situações, foi necessário o envio da pesquisa para a ouvidoria das universidades e também para o *Fórum de reitores* disponível em www.andifes.org.br, explicando a pesquisa, a sua importância e fazendo um pedido para a participação dos cursos de Licenciatura em Educação Musical.

Infelizmente não dispomos de um fórum que congreguem todos os coordenadores de cursos das diversas universidades federais brasileiras, talvez por somarem um número considerável de sujeitos, relativamente comparável a mesma quantidade de cursos que cada Universidade oferece. No entanto, como sugestão e utilizando os recursos tecnológicos da atualidade, seria interessante se criar um grupo de coordenadores que alimentasse a base de dados das universidades a que pertencem, atualizando em um único lugar as informações dos cursos brasileiros na área de Educação Musical. Isso facilitaria o acesso às informações, a comunicação entre os docentes e a visibilidade de procedimentos pedagógicos de cada instituição.

Além disso, as páginas das universidades brasileiras não são padronizadas, causando um descompasso significativo para a obtenção das informações. Algumas delas não disponibilizam a Matriz Curricular e nem o Projeto Político Pedagógico dos Cursos e as informações dispostas não são atualizadas com frequência.

Nem mesmo com a solicitação feita aos reitores de cada universidade, a participação institucional aumentou substancialmente. Apenas um reitor do *Fórum de Reitores*, respondeu as minhas solicitações reenviando um e-mail com cópia para mim e que solicitava o atendimento do coordenador de curso para divulgar e viabilizar esta pesquisa. Dois secretários de reitores encaminharam e-mails não válidos e telefones indisponíveis dos coordenadores de curso e após novos e-mails solicitandos, foram repassados e-mails não válidos sem novas resposta para outras solicitações.

Nota-se com essas situações relatadas, que algumas universidades brasileiras, ao invés de facilitarem o acesso as informações de seus cursos, as dificultam. Não existe uma política do *Ministério da Educação e Cultura (MEC)*, para a gerência nas atualizações desses dados no próprio sistema, pois no site www.e-mec.gov.br. as informações não estavam atualizadas.

Ainda se percebe que algumas instituições não se comprometem com responderem pesquisas, e questiona-se que lugar ocupam na produção científica, porque se estivessem comprometidas verdadeiramente com a pesquisa, a valorizaria e colaborariam para as recolhas de informações.

Se faz necessário então, demonstrar todos os esforços realizados para que a pesquisa fosse disponibilizada. Conseguiu-se com amigos e colegas de trabalho (professores), e-mails de alguns coordenadores de curso e de professores de universidades que lecionam em outros estados brasileiros. Foi enviada a pesquisa particularmente para mais de duzentos (200) professores universitários, pedindo ajuda na divulgação e na participação. O retorno foi pequeno, pois a maioria deles estavam em período de férias. Justifica-se que o período em que se pode disparar os questionários, só ocorreu em início do mês Outubro de 2017, porque este era o mês que as universidades teriam disponível a lista dos alunos formandos e que colariam grau em dezembro de 2017 ou em janeiro de 2018. Adotamos o mesmo período para com os professores, embora se estivesse buscando as informações sobre as universidades e sobre os cursos de Educação Musical, desde o mês de julho de 2017.

Então, telefonou-se para a maioria das universidades que ainda não haviam respondido aos e-mails. Alguns números de telefones colocados na página das referidas universidades não atenderam, outros não correspondiam as coordenações e outros ainda, por causa das férias, não responderam as informações, porque não tinham responsáveis que pudessem legalmente responder sobre os cursos. Todas as situações são absurdas.

Conseguiu-se falar apenas com cinco coordenadores, dentre os trinta e quatro listados, que garantiram que iriam repassar a pesquisa aos professores e alunos de seus cursos, mas somente uma dessas universidades efetivamente participou da pesquisa.

Em páginas da internet de três universidades, haviam os e-mails de todos os professores dos cursos, e então, foi enviado um e-mail particular a cada professor que lecionava no Curso de Licenciatura em Educação Musical. Muitos e-mails foram devolvidos, pois estavam errados.

Na própria universidade desta pesquisadora (*UFG*), se utilizou o mesmo procedimento de envio pessoal dos questionários aos professores e embora com a equipe de trabalho exista uma relação de amizade e de parceria, a participação na pesquisa não foi total.

Foi disponibilizado então, os questionários também pelo próprio Facebook da pesquisadora, numa tentativa de dar maior visibilidade e de obter mais participação pelas redes sociais.

A falta de tempo e talvez de interesse para a maioria dos coordenadores e professores universitários pela pesquisa, é bastante preocupante. Parece que a participação se vincula as possíveis críticas feita aos cursos e as instituições. Foram realizadas conversas particulares com alguns professores que não demonstraram interesse em participar, porque entendiam que a pesquisa poderia colocar o curso onde trabalham em situação ruim de visibilidade nacional e/ou internacional.

Um dos professores que conversei relatou “- Pior do que já está, é piorar ainda mais. Ter o curso onde leciono tido como ruim em pesquisa, é demais para a situação que enfrentamos na educação brasileira”. Mesmo com a argumentação da pesquisadora sobre a importância dos resultados para a reformulação de realidades, a recusa foi mantida.

No entanto, essas conversas particulares sinalizaram que se faz preciso ter um outro entendimento para as pesquisa nas universidades. Como então formar educadores críticos se não é possível conseguir enfrentar e transformar a realidade onde se deveria desenvolver olhares e posturas críticas? Como desenvolver investigações sérias que retratem a realidade, se os problemas são minimizados ou forjados para não estarem relatados em pesquisas?

Essa é uma crítica séria que precisa ser enfrentada pelas universidades. Vejamos: Todas elas possuem três objetivos principais e:gerais: Ensino, pesquisa e extensão. Sinaliza-se então, que a pesquisa está precisando de mais atenção e de maiores cuidados. Faz-se necessário um empenho mais efetivo junto ao quadro docente, para assumirem compromissos com a área a que estão vinculados e que se destina também a pesquisar e a ser pesquisada.

Relatada as dificuldades enfrentadas com os participantes, passaremos para o procedimento realizado.

V.3.3. Procedimento.

Os dados foram coletados por meio de questionários online. O conteúdo do questionário foi elaborado a partir da base teórica utilizada na tese e das dimensões postuladas sobre a propriedade musical, considerando quatro momentos:

O primeiro momento diz respeito as informações pertinentes a identificação dos participantes e serão apresentados juntas (sujeitos e localidades) porque se refere ao perfil dos participantes e se referem também aos dados universitários.

No segundo momento, averiguamos a importância do musicar (cantar/tocar, reger, compor, arranjar e improvisar) antes dos cursos universitários e nos cursos universitários.

O terceiro momento averigua o estado de encantamento dos participantes pelo conceito *Flow* (*Fluxo*).

E o quarto momento, verifica se e como Villa-Lobos é aprendido e ensinado nas instituições universitárias pesquisadas.

O método de amostragem utilizado é não aleatório por conveniência, pois os sujeitos respondentes são os que estão mais disponíveis para preencherem o questionário (Hill & Hill, 2002).

A pesquisa realizou-se com a aplicação de um formulário criado através do Software Aplicativo Google Forms, uma tecnologia da Web. Apresenta dezoito (18) perguntas no questionário A (Alunos) e quinze (15) perguntas no questionário B (Professores).

Baseou-se nos autores Marconi e Lakatos (1999, p. 119) para a escolha de escalas, onde foram escolhidos os indicadores que melhor se encaixaram para a averiguação. A escala Likert, possibilitou cinco diferentes tipos de respostas, compostas de cinco variáveis (1 a 5) que considera a escolha dos entrevistados da seguinte maneira: 1 = *nunca ou quase nunca*, 2 = *pouco*, 3 = *às vezes*, 4 = *muitas vezes* e 5 = *sempre ou quase sempre*.

Cabe observar que o tipo 3 (*às vezes*) foi agregado ao tipo 2 (*pouco*) levando em consideração que para o nosso estudo, o tipo 3 (*às vezes*) não é claro para as averiguações.

Ainda resalta-se que o conceito de *Flow* não interpreta o contato superficial como fator colaborativo para que a experiência laboral seja cativante, agradável e prazerosa.

A escala de Thurstone, reúne e apresenta algumas proposições sobre as quais os respondentes deverão indicar se vivenciaram cada uma das situações elencadas assinalando-as, ou indicando que não as vivenciam, não as assinalando.

Com esta escala se averigou o estado de encantamento dos participantes pelo curso e pela profissão docente. Para cada indicador da escala, foi considerado o valor de 100%, pois os respondentes poderiam marcar quantas respostas achassem que corresponderiam a sua realidade.

Algumas perguntas foram dirigidas para respostas abertas, no intuito de se verificar dados mais particulares das duas amostras (A e B). Estas respostas foram interpretadas, pela *Análise Crítica do Discurso (ADC)*.

Ao final do período de quatro (4) meses, tempo que o questionário esteve disponível online (um período letivo na universidade), o próprio aplicativo tabulou as informações sendo enviado para o sistema Google Docs, assim como disponibilizou também as respostas.

Todas as perguntas foram quantificadas e interpretadas conforme se apresenta a seguir.

Questionário A – Aplicados aos alunos

Villa-Lobos Educador: A propriedade da música na Educação Musical

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa titulada: VILLA-LOBOS EDUCADOR: A propriedade da música na Educação Musical.

Esta pesquisa busca descortinar questões relacionadas a propriedade que os e educadores musicais desenvolvem nas Universidades Federais do Brasil através das atividades de cantar/tocar, reger, compor, arranjar e improvisar; sobre o encantamento (paixão) pela profissão e também sobre a presença de Villa-Lobos educador nos cursos universitários.

Desde já agradeço a sua participação.

Questionário Alunos.

1 Nome da Universidade Federal que você pertence?

2 Qual a sua idade?

3 Qual o seu sexo?

4 Quais atividades musicais você vivenciou antes da Universidade?

4.1. Cantar ou tocar

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

4.2. Reger

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

4.3. Compor

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

4.4. Arranjar

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

4.5. Improvisar

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

5. Quais atividades você vivenciou no curso de Licenciatura em Música?

5.1. Cantar ou Tocar

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

5.2. Reger

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

5.3. Compor

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

5.4. Arranjar

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

5.5. Improvisar

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

6. Em quais disciplinas você obteve esses conhecimentos? Nome das disciplinas em cada atividade.

6.1. Cantar / Tocar

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

6.2. Reger

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

6.3. Compor

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

6.4. Arranjar

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

6.5. Improvisar

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

7. Até que ponto se sente apto(a) a executá-las profissionalmente?

7.1. Cantar / Tocar

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

7.2. Reger

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

7.3. Compor

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

7.4. Arranjar

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

7.5. Improvisar

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

8. Quando está atuando em experiência docente ou em campo de estágio você: Marque quantas alternativas quiser

- Sente prazer em ensinar.
- Perde a noção do tempo/ o tempo passa rápido .
- Se sente motivado(a) e inspirado(a).
- Se sente concentrado(a) e criativo(a).
- Esquece os problemas cotidianos.
- Se sente desafiado(a).
- Aprende coisas novas.
- Consegue descontraír e relaxar enquanto trabalha.
- Estuda constantemente.
- Se sente feliz com o que realiza.
- Não escolheria outra profissão.

9. Para você a tarefa de ensinar é?

1 Muito fácil. 2 Fácil. 3 Mais ou menos. 4 Difícil. 5. Muito Difícil.

10. Você se sente encantado(a) pelo curso de Educação Musical?

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

11. Você se sente encantado(a) pela profissão de Educador(a) Musical?

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

12. Na sua opinião a profissão de Educador(a) Musical exige que você saiba:

12.1. Cantar / Tocar

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

12.2. Reger

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

12.3. Compor

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

12.4 Arranjar

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

12.5 Improvisar

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

13. Você já pensou em desistir do curso? Se sim, escreva os motivos

14. Você conhece alguém que desistiu do curso? Descrever os motivos das desistências que você conhece.

15. Quais motivos o(a) faz permanecer no curso de Licenciatura em Música? Descrever o que o(a) motivou a permanecer.

16. Você estuda Villa-Lobos educador no Curso de Licenciatura em Música?

17. O que você sabe da pedagogia musical de Villa-Lobos?

18. O que você conhece de Villa-Lobos?

Termo de consentimento:

Autorizo a utilização dos dados deste questionário para pesquisa científica, desde que garantindo o anonimato.

Local:

Data:

Questionário B – Aplicados aos professores

Villa-Lobos Educador: A propriedade da música na Educação Musical

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa titulada: VILLA-LOBOS EDUCADOR: A propriedade da música na Educação Musical.

Esta pesquisa busca descortinar questões relacionadas a propriedade que os e educadores musicais desenvolvem nas Universidades Federais do Brasil, através das atividades de cantar/tocar, reger, compor, arranjar e improvisar; sobre o encantamento (paixão) pela profissão e também sobre a presença de Villa-Lobos educador nos cursos universitários.

Desde já agradeço a sua participação.

Questionário Professores.

1. Universidade Federal a que pertence?

2. Qual a sua idade?

3. Qual o seu sexo?

4. Qual ou quais disciplina(s) você ministra?

5. Quais dessas atividades são importantes para a formação de um(a) educador(a) musical?

5.1 Cantar / tocar

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

5.2 Reger

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

5.3 Compor

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

5.4 Arranjar

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

5.5 Improvisar

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

6. Até que ponto você usa estas atividades musicais nas suas aulas?

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

6.1 Cantar/ tocar

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

6.2 Reger

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

6.3 Compor

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

6.4 Arranjar

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

6. 5 Improvisar

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

7 Enquanto professor(a) de música, você:

Marque quantas alternativas você quiser

- Sente prazer em ensinar.
- Perde a noção do tempo/ o tempo passa rápido
- Se sente motivado(a) e inspirado(a).
- Se sente concentrado(a) e criativo(a)
- Esquece os problemas cotidianos.
- Se sente desafiado(a).
- Aprende coisas novas.
- Consegue descontrair e relaxar enquanto trabalha.
- Estuda constantemente.
- Se sente feliz com o que realiza.
- Não escolheria outra profissão

8. Você se sente encantado(a) pela profissão de Educador(a) Musical?

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

9. Você se sente encantado(a) pelo curso de Licenciatura a que está vinculado(a)? Ou seja, você gostaria de ter se formado neste curso?

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

10. Para você a tarefa de ensinar é?

1 Muito fácil. 2 Fácil. 3 Mais ou menos. 4 Difícil. 5 Muito Difícil.

11. Você já pensou em desistir da profissão de Educador(a) Musical? Se sim, coloque os motivos

12. O que o(a) faz permanecer na profissão de Educador(a) Musical? Descrever o que o motiva

13. Você conhece algum(a) aluno(a) que desistiu do curso? Se sim, descrever os motivos que conhece

14. Na sua opinião, o curso de Licenciatura em Música da sua Universidade prepara o educador(a) musical para:

14.1 Cantar / tocar

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

14.2 Reger

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

14.3 Compor

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

14.4 Arranjar

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

14.5 Improvisar

1 Nunca ou quase nunca. 2 Pouco. 3 As vezes. 4 Muitas vezes. 5 Sempre ou quase sempre.

15. Você ensina sobre Villa-Lobos educador no Curso de Licenciatura? Se sim, quais aspectos são abordados?

Termo de consentimento:

Autorizo a utilização dos dados deste questionário para pesquisa científica, desde que garantindo o anonimato.

Local:

Data:

Elegeu-se quatro objetivos principais para este estudo alargado. Com o instrumento questionário, pelo procedimento do *Google forms*, que se remetem a verificar as argumentações na tese sobre:

- 1- A utilização e a importância do musicar nos cursos universitários atuais de educadores musicais;
- 2- 2 - A importância do encantar para a permanência nos cursos universitários e na docência;
- 3- 3 - A evasão e motivos dessa evasão dos cursos;
- 4- 4- Como Villa-Lobos educador é ensinado e aprendido e sobre quais aspectos metodológicos abordados nas Licenciatura em Educação Musical das Universidades Federais brasileiras pesquisadas.

Para atingir tais objetivos, foram elaborados dois questionários diferenciados pelos números de questões. Essa diferença se justifica pela necessidade de verificar no questionário A (dos alunos), três questões a mais que no questionário B (dos professores).

A averiguação com os alunos precisou ser melhor explicitada com relação as atividades do musicar. Portanto, se investigou também como as atividades do musicar eram realizadas antes da entrada dos alunos na universidade, para comparar com os conhecimentos que eles vivenciaram e adquiriram na universidade.

Depois, se verificou sobre a vontade de desistência e os motivos que causariam a desistência desses alunos nos cursos, e por último, se averiguou o que os alunos conheciam pedagogicamente de Villa-Lobos educador. Por tais motivos, o questionário A (dos alunos) apresenta dezoito (18) perguntas e o questionário B (dos professores universitários), apresenta quinze (15) perguntas.

Registrar sobre os conhecimentos aprendidos - ensinados e averiguar se a profissão docente afeta sensivelmente os sujeitos que trabalham com a música, foi uma das direções pretendidas deste estudo.

O conceito *flow* (*fluxo*) é utilizado nos questionários para verificar o estado de encantamento no exercício docente dos professores universitários e dos alunos que se formaram no ano de 2017 nos Cursos de Licenciatura de Educação Musical das Universidades Federais pesquisadas.

Este estudo, ainda fez o cruzamento de dados dos resultados dos dois questionários propostos, com a finalidade de se obter uma argumentação mais forte na averiguação das questões principais da tese.

Assim, as amostras A e B, separadas na fase exploratória, acabam gerando na fase confirmatória o cruzamento de dados.

V.4. Resultados.

V.4.1 Questionário A e B - Primeiro Momento

O primeiro momento contém as informações coletadas a partir dos questionários A (aplicados aos alunos) e B (aplicado aos professores).

As perguntas 1, 2 e 3, serão analisadas conjuntamente neste primeiro momento, pois são pertencentes a identidade dos participantes.

Perguntas interpretadas juntas:

Pergunda 1 - Nome da Universidade Federal que você pertence?

Pergunda 2 - Qual a sua idade?

Pergunda 3 - Qual o seu sexo?

Na tabela 1, estão listadas as Universidades participantes, as vagas autorizadas pelo *Ministério da Educação e Cultura* para os cursos e o número de alunos inscritos em 2013 que concluíram o curso em 2017. A porcentagem da coluna final, indica a proporção de alunos formados nos cursos.

Tabela 1 – Universidades Federais Participantes

Estado	Universidade	Vagas Autorizadas	Inscritos 2013	Concluintes 2017	% de Alunos Formados
Alagoas	UFAL	30	42	2	4,76%
Bahia	UFBA	20	20	12	60,00%
Ceará	UFC	40	40	13	32,50%
Espírito Santo	UFES	30	30	5	16,67%
Goiás	UFG	48	29	15	51,72%
Mato Grosso	UFMT	40	28	13	46,43%
Minhas Gerais	UFMG	30	34	21	61,76%
Paraná	UFPR	20	84	19	22,62%
Pernambuco	UFPE	60	60	31	51,67%
Piauí	IFPI	40	51	20	39,22%
Rio de Janeiro	UNIRIO	60	248	43	17,34%
Rio Grande do Norte	UFRN	40	44	7	15,91%
Rio Grande do Sul	UFSM	16	15	2	13,33%
Roraima	UFRR	50	50	5	10,00%
Total	14	524	775	208	26,84%

Fonte: e-mails respondidos pelas Instituições. Vagas autorizadas pelo MEC - Fonte: e-mec.gov.br Acessado em julho e em outubro de 2017.

Nota-se, que algumas universidades oferecem números de vagas superiores as autorizadas pelo MEC. Estas informações, por estarem no site do próprio MEC, nos instigou. Como seria isso possível?

Podemos supor que o MEC não tem atualizado as informações disponibilizadas no seu site.

Quanto aos alunos, em um universo de setecentos e setenta e cinco (775) inscritos, apenas 26, 84% concluíram o curso de Licenciatura em Educação Musical no Brasil em 2017.

Este dado comprova que os cursos estão formando pouquíssimos alunos, sinalizando também que se faz necessário haver mudanças na formação, pois caso este índice persista, o fechamento de cursos será uma realidade.

Na tabela 2 a seguir, relativa ao sexo dos entrevistados, procurou-se identificar se há algum gênero que revela mais interesse pela docência.

Tabela 2 – Sexo dos entrevistados

Amostra A – Alunos			Amostra B - Professores		
Sexo		%	Sexo		%
Feminino	25	52,08%	Feminino	31	42,47%
Masculino	23	47,92%	Masculino	42	57,53%
Total	48	100,00%	Total	73	100,00%

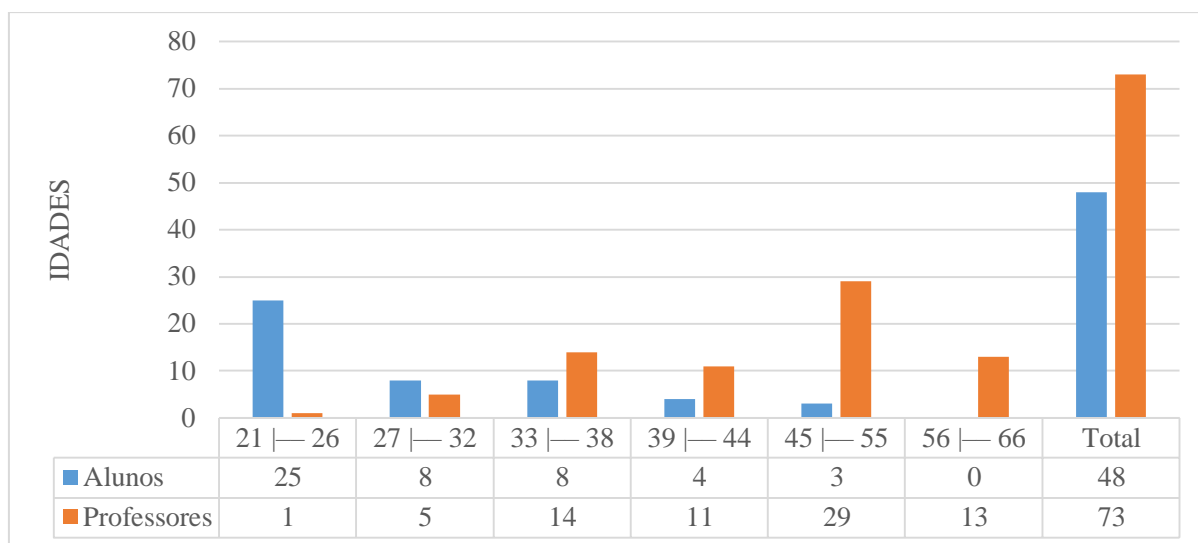
Fonte: dados coletados pela autora (2017).

Na amostra A (alunos), a porcentagem é 52,08% do sexo feminino e 47,92% do sexo masculino e na amostra B (professores), a porcentagem é de 42,47% do sexo feminino e 57,53% do sexo masculino.

O gênero feminino é maior na amostra A e o gênero masculino é maior na amostra B. Estes dados demonstram um interesse equilibrado dos dois sexos pela docência na Educação Musical do Brasil.

O gráfico 1 refere-se à idade dos entrevistados.

Gráfico 1 – Idade dos entrevistados



Fonte: dados coletados pela autora (2017).

As idades estão compreendidas entre 21 e 55 anos na amostra A onde se verificou uma média de idades de 32 anos ($DP = 8,91$). E na amostra B, as idades estão compreendidas entre 21 e 66 anos, com uma média de 44,5 anos ($DP = 9,64$). Isso sinaliza uma aproximação entre as idades, onde a amostra A é pouco mais jovem que a Amostra B.

A partir do 2º momento as amostras (A e B) serão tratadas separadamente.

V.4.2. Questionário A –Musicar Segundo Momento– (Alunos).

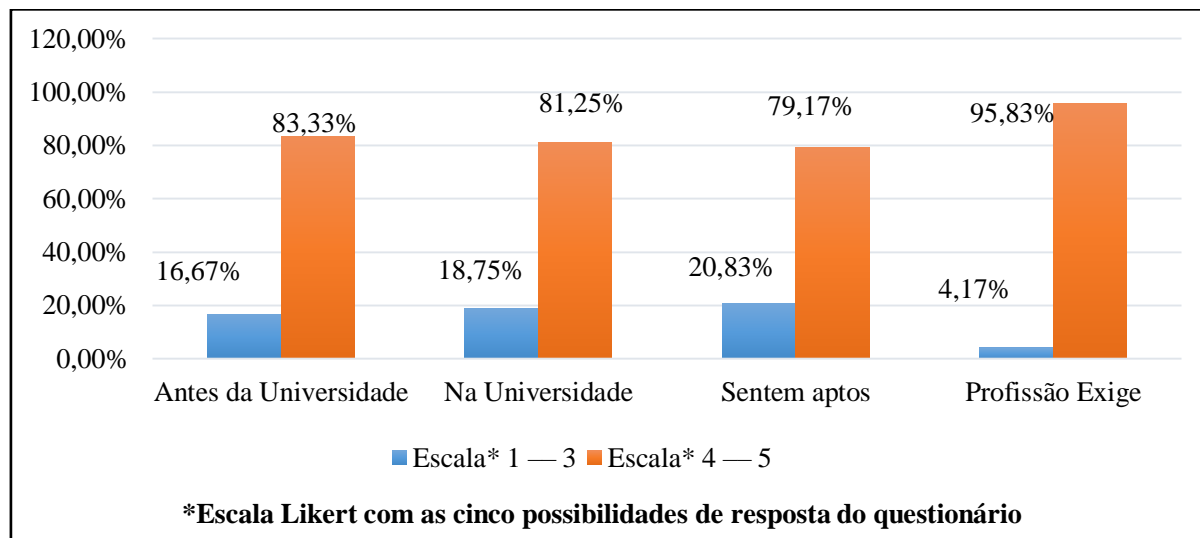
Verificação das atividades do musicar.

As perguntas 4, 5, 6, 7 e 12 serão analisadas conjuntamente, pois são correlacionadas com as atividades do musicar, ou seja, com o tocar/cantar (Gráfico 2), reger (Gráfico 3), compor (Gráfico 4), arranjar (Gráfico 5) e improvisar (Gráfico 6).

Nos gráficos a seguir será possível verificar em que situação os alunos vivenciaram as atividades do musicar ou sentem-se aptos a executá-las.

V.4.3.Questionário A: Tocar/Cantar

Gráfico 2 – Tocar/Cantar



Fonte: dados coletados pela autora (2017). Escala Likert: 1 = nunca ou quase nunca, 2 = pouco, 3 = às vezes, 4 = muitas vezes e 5 = sempre ou quase sempre.

Antes da universidade: 83,33%, dos alunos vivenciaram a atividade de tocar/cantar com intensidade antes da entrada na Universidade. Isso se justifica porque existe a prova de habilidade específicas para a entrada nos cursos de Educação Musical na maioria das universidades brasileiras e se verifica somente esta atividade musical de forma básica para a aprovação e ingresso nos cursos.

16,67% dos ingressantes da amostra entram para os cursos de Educação Musical com pouco conhecimento no tocar/cantar.

Na universidade: Quanto a atividade vivenciada nos cursos universitários, 18,75% dos respondentes disseram que às vezes tiveram contato no curso, sinalizando a pouca ocorrência e a falta de propriedade. No entanto, em todos os currículos dos cursos analisados, sem exceção, a atividade de tocar/cantar está presente, pelo menos de um instrumento musical harmônico ou melódico. 81,25 % dos alunos, desenvolveram esta atividade musical nos cursos.

Este dado nos causou surpresa, já que todos os cursos universitários de Educação Musical oferecem disciplinas de tocar/cantar nos currículos.

Sentem-se aptos: 20, 83% não se consideram aptos e 79,17% sentem-se aptos para realizarem a atividade.

Comparando os 81,25% dos alunos que vivenciaram o tocar/cantar na universidade e os 79,17% que se sentem aptos, repara-se que (a diferença) 2,08 % não desenvolveram esta atividade de tocar/cantar com propriedade nos cursos.

Se a entrada nos cursos exigisse nas provas de habilidades específicas um desenvolvimento prático de mais consistência no tocar/cantar, os cursos universitários poderiam trabalhar o aprimoramento dos ingressados e a qualidade musical melhoraria consideravelmente nesta habilidade. Este é um ponto fundamental onde a Educação Musical perde credibilidade. Os educadores musicais, na grande maioria, não são considerados profissionais que dominam bem o seu instrumento.

Se levarmos em consideração que existem alunos que entram para as Licenciaturas sem um contato inicial com o instrumento, a dificuldade de acompanhar os cursos se agrava.

Como os cursos universitários também possuem uma carga horária alta em outras disciplinas teóricas, o pouco tempo dedicado a prática de tocar/cantar acaba interferindo e sendo determinante para que alguns estudantes considerem a desistência do curso.

Se os cursos de Licenciatura desejam primar pela qualidade e pela permanência de seus licenciados, deveriam propor projetos de extensão na comunidade escolar para explicarem os currículos e as atividades que compõe estes currículos antes do processo seletivo.

Deveriam também ofertar cursos preparatórios para prepararem os interessados do curso. Estas seriam possibilidades para minimizar as desistências e as insatisfações dos estudantes no decorrer do curso.

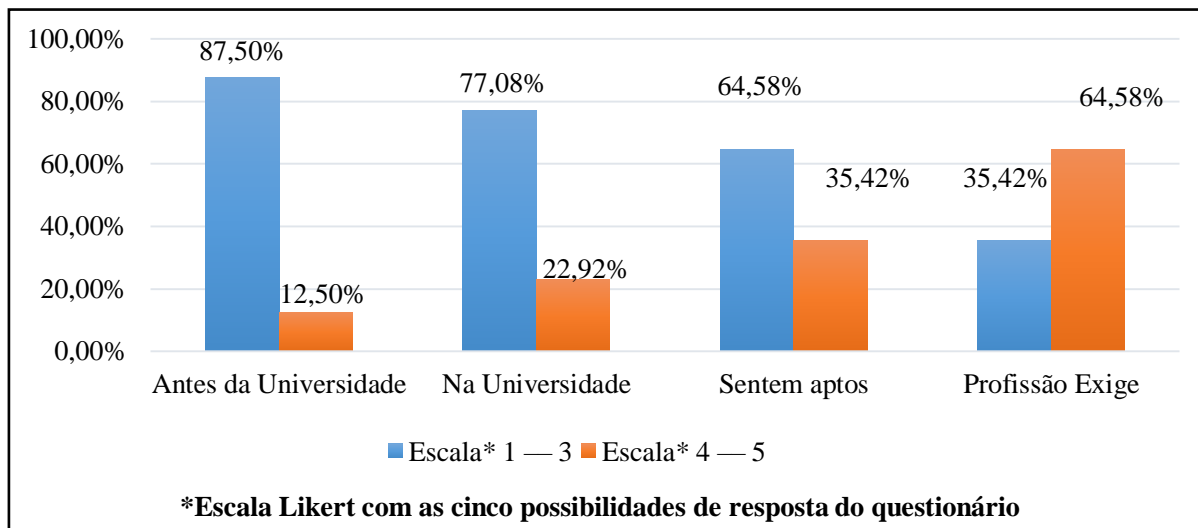
A profissão exige: O gráfico revela que 4,17% dos respondentes consideram que a atividade tocar/cantar não é necessária ao educador. Estes professores demonstram uma incapacidade de perceber o que a realidade profissional solicita. Ou seja, sem tocar nenhum instrumento musical, como seria possível dar aulas de música?

Presumimos que seriam aulas apenas teóricas ou de apreciação musical. Mas nas escolas, o que é mais valorizado nas contratações de educadores musicais, são as habilidades musicais que o educador possui. Isto está diretamente relacionado as apresentações musicais de qualidade nos eventos festivos da escola. Logo, sem ter conhecimento e experiência com a música de forma prática, a chance de permanência na profissão reduz.

A grade maioria, no entanto, 95,83% dos alunos, considera que o educador musical necessita desta atividade musical para o exercício da profissão.

V.4.4. Questionário A: Reger

Gráfico 3 – Reger



Fonte: dados coletados pela autora (2017). Escala Likert: 1 = nunca ou quase nunca, 2 = pouco, 3 = às vezes, 4 = muitas vezes e 5 = sempre ou quase sempre.

Antes da universidade: Na atividade de reger 87,50% dos respondentes não vivenciaram esta atividade antes da universidade e 12,50 a vivenciaram

Na universidade: 77,08% dos respondentes demonstraram pouca propriedade musical adquirida nos cursos universitários e 22,92% afirmam que a tiveram. Essa porcentagem aumenta em relação a se sentirem aptos nesta atividade do musicar, já que 35,42% dos alunos se sentem aptos e apenas 22,92 tiveram este conhecimento na universidade. Ou seja, ou os alunos vivenciaram esta atividade fora das universidades ou a desenvolveram intuitivamente.

Sentem-se aptos: 64,58% não se sentem aptos a desenvolvê-la profissionalmente e 35,42% sentem-se aptos.

A profissão exige: 35,42% não consideram que a profissão exija a regência para a atuação docente e 64,58% afirmaram que a profissão a exige.

Nota-se que a porcentagem é equivalente dos alunos que se sentem aptos (35,42%) e dos que não consideram que a profissão exige a atividade de reger (35,42%).

A mesma porcentagem igual também acontece entre os que não se sentem aptos (64,58%) e os que consideram que a profissão exige esta habilidade de reger (64,58%). ou seja, podemos supor que os que não se sentem aptos, acham que a profissão exige que saibam reger, e os que sentem aptos, acham que a profissão não exige que saiba esta atividade.

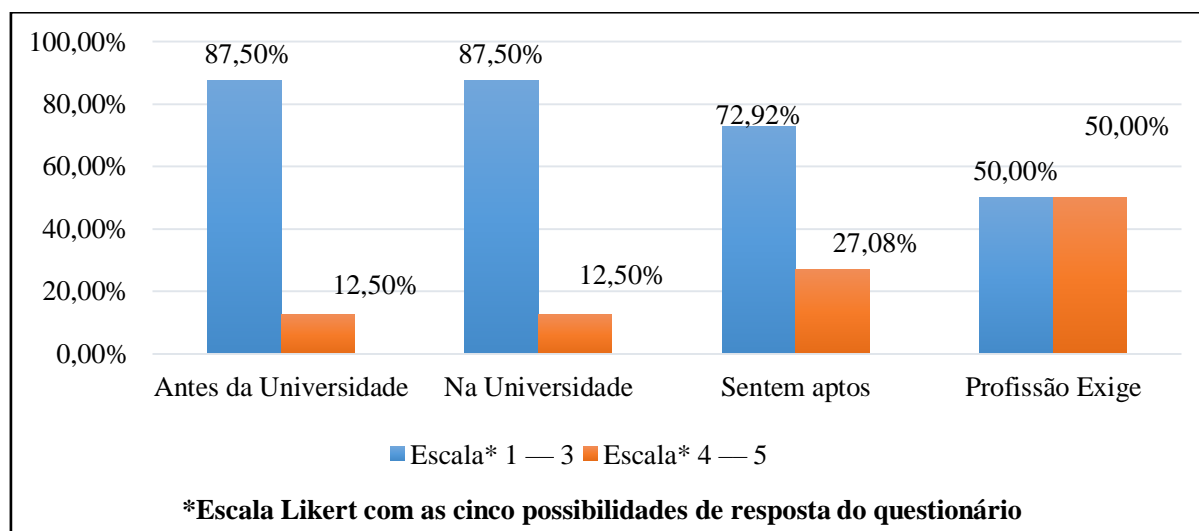
Podemos concluir então que: se 35,42% se sentem aptos e 22,92% afirmam que tiveram esta atividade nos cursos universitários, a diferença de 12,50%, sinaliza que, ou os alunos a adquiriram fora dos cursos universitários ou que se sentem aptos por desenvolverem essa atividade intuitivamente.

O gráfico 3 sinaliza que na atividade de reger, existe um crescimento dos conhecimentos musicais que se referem a terem tido a atividade antes da universidade (12,50%). Para aos que a tiveram na universidade (22,92%). Esta porcentagem cresce aos que se sentem aptos (27,08%) e que continua a crescer para os alunos que reconhecem que a profissão exige (64,58%).

Logo o a linha do gráfico decresce entre os alunos que sinalizaram *nunca ou quase nunca, pouco, e as vezes*: de (87,50%) para (77,08%); diminuindo mais para (64,58%) e sendo (35,42%) a porcentagem mais baixa dos que não consideram que a profissão exija reger para a atuação de educador musical.

V.4.5. Questionário A: Compor

Gráfico 4 – Compor



Fonte: dados coletados pela autora (2017). Escala Likert: 1 = nunca ou quase nunca, 2 = pouco, 3 = às vezes, 4 = muitas vezes e 5 = sempre ou quase sempre

Antes da universidade: 87,50% responderam que não tiveram contato significativo com a atividade antes da universidade e 12,50% afirmaram que tiveram.

Na universidade: 87,50% responderam que não tiveram contato significativo com esta atividade musical e 12,50% afirmaram que tiveram.

É interessante ressaltar que as porcentagens são iguais nos dois tópicos: “Antes da Universidade” e “Na universidade”.

Sentem-se aptos: 72,92% dos respondentes não se sentem aptos a desenvolverem esta atividade profissionalmente e 27,08% afirmaram que se sentem aptos.

A profissão exige: Aqui os números se equilibram: 50% dos respondentes não consideram que a profissão exija a atividade de compor e 50% afirmam que exige.

Podemos concluir que, se 27,08% dos estudantes se sentem aptos e somente 12,50% afirmam que tiveram esta atividade antes e na universidade, então a diferença é de 14,58% dos estudantes que adquiriram estes conhecimentos ou fora da universidade ou se sentem aptos por desenvolvê-la intuitivamente.

Nota-se que a porcentagem de 12,50% dos alunos que já tiveram anteriormente contato com a atividade, não se modificou na universidade permanecendo igual (12,50%).

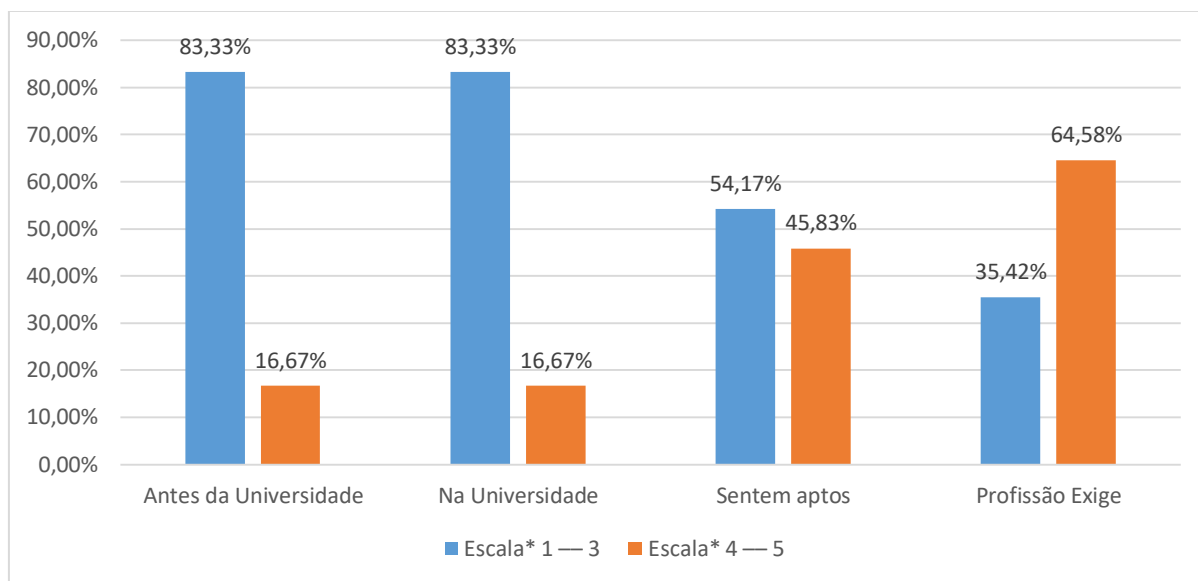
Então, pode-se inferir que a universidade não colaborou em nada para modificar a realidade desses alunos e ofertar-lhes mais conhecimentos nesta área.

Outro dado confirma essa argumentação: os mesmos alunos que não tinham contato com a atividade de compor antes da universidade, continuaram a não desenvolver essa atividade nos cursos (87,50%).

Inferese ainda que se apenas 12, 50% dos alunos tiveram contato com a atividade de compor na universidade e 50% destes reconhece a importância desta atividade para o exercício da profissão. Existe uma lacuna na oferta desta atividade no curso das universitária.

V.4.6. Questionário A: Arranjar

Gráfico 5 – Arranjar



Fonte: dados coletados pela autora (2017). Escala Likert: 1 = nunca ou quase nunca, 2 = pouco, 3 = às vezes, 4 = muitas vezes e 5 = sempre ou quase sempre

Antes da universidade: 83,33% não se relacionavam profundamente com esta atividade musical e 16,67% desenvolveram a atividade de arranjar antes da universidade.

Na universidade: 83,33% não a vivenciaram nos cursos e 16,67% as vivenciaram.

Sentem-se aptos: 54,17% não se sentem aptos e 45,83% se sentem aptos a executar esta atividade profissionalmente.

A profissão exige: 35,42% dos alunos não consideram que o educador necessite arranjar para exercer a docência e 64,58% consideram que sim.

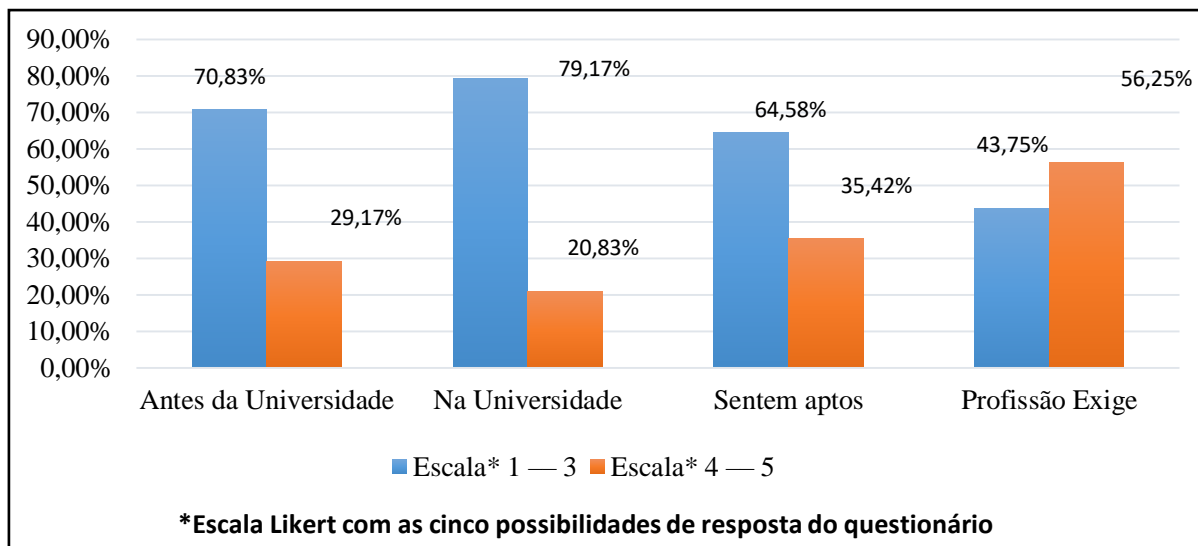
Ou seja, mais da metade dos respondentes acham essa atividade musical importante para o exercício profissional.

Se nas universidades apenas 16,67% desenvolveram esta atividade com propriedade e 45,83% se sentem aptos, então, 29,16% (a diferença) dos estudantes ou adquiriram estes conhecimentos fora da universidade ou se sentem aptos por desenvolvê-la intuitivamente.

A atividade de arranjar, tal como a de compor do gráfico 4, não são ofertadas pelos cursos universitários ainda que 64,58% dos alunos tenham consciência de sua importância para a atividade laboral.

V.4.7. Questionário A: Improvisar

Gráfico 6 – Improvisar



Fonte: dados coletados pela autora (2017). Escala Likert: 1 = nunca ou quase nunca, 2 = pouco, 3 = às vezes, 4 = muitas vezes e 5 = sempre ou quase sempre

Antes da universidade: Em improvisar, o questionário revela que 70,83% não tiveram relevante contato com a atividade musical de improvisar e 29,17% dos respondentes tiveram.

Na universidade: 79,17% não tiveram este conhecimento nos cursos e 20,83% o tiveram.

Sentem-se aptos: 64,58% não se sentem aptos e 35,42% se sentem aptos a executar esta atividade profissionalmente.

A profissão exige: 43,75% não identificam este conhecimento como necessário a profissionalização e 56,25% o identificam como necessário.

Esta atividade é a segunda mais vivenciada pelos alunos antes da entrada na universidade (29,17%).

Entretanto este percentual cai para 20,83% durante a formação, comprovando que os cursos universitários não estão valorizando a atividade de improvisar.

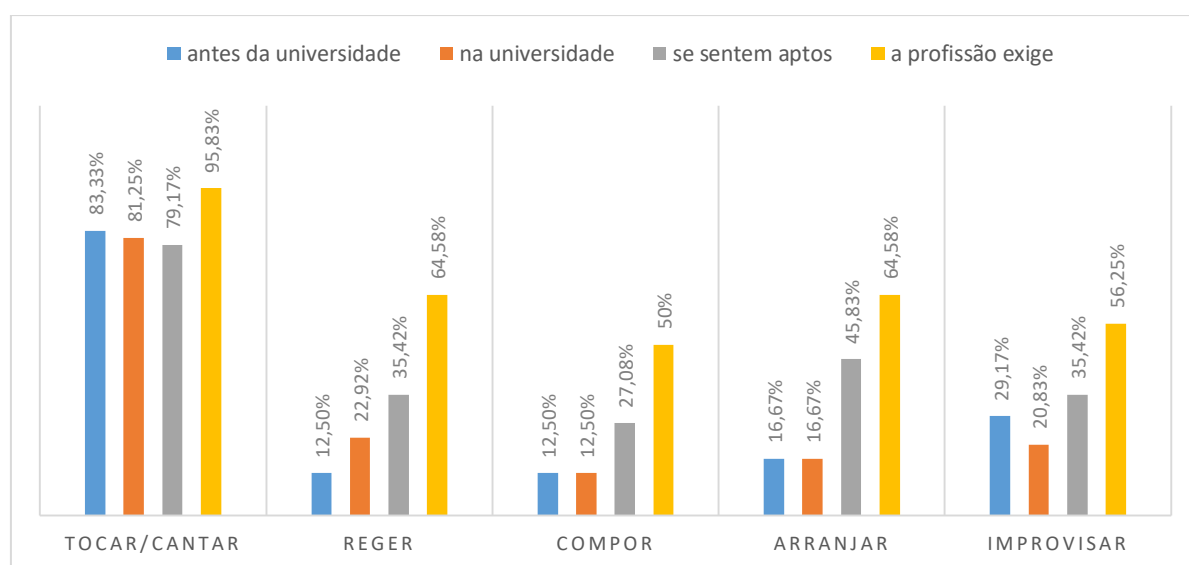
Embora na universidade os conhecimentos musicais não a priorizem, 35,42% dos alunos se sentem aptos a desenvolver esta atividade.

Pode-se perceber então, que os cursos universitários acabam inibindo a atividade de improvisar nos estudantes e que embora isso aconteça, que 35,42% dos alunos ainda se sentem aptos a realiza-la.

V.4.8 Questionário A -Correlação de dados - Segundo momento

: de dados do

Gráfico 7 – (Questionário A - Alunos) Comparativo dos Conhecimentos do Musicar



Fonte: dados coletados pela autora (2017).

A atividade de tocar/cantar é considerada a mais importante para os estudantes dos cursos de Educação Musical e a atividade de compor a menos importante.

Apesar da atividade de tocar/cantar ser considerada a mais importante pelos alunos, eles a desenvolviam mais antes da universidade do que na universidade, e este percentual cai quanto a se sentirem aptos, embora quase 96% considere que a profissão a exija. Isso sinaliza que a universidade ao invés de potencializar esta atividade nos estudantes, acaba por interferir também na confiança que estes alunos têm nas próprias habilidades musicais.

A atividade reger, é a única que cresce dos conhecimentos anteriores para os conhecimentos adquiridos na universidade. Nas demais atividades do musicar, ou as porcentagens ficam iguais ou decrescem. Isso aponta que os conhecimentos adquiridos na universidade, além de não considerarem os conhecimentos que o estudante traz na sua bagagem musical, também não contribuí para desenvolvê-las nos cursos.

Ainda destacamos que pelo menos 50% dos alunos consideram que a profissão de educador musical exige as cinco atividades do musicar. Ou seja, metade ou mais da metade dos estudantes consideram que as atividades do musicar são importantes para a docência. Podemos com estes dados inferir, que as atividades do musicar são percebidas pelos estudantes e que a condição de se sentirem aptos para elas, mesmo sem terem esses conhecimentos adquiridos na universidade, indicam que se os tivessem que a porcentagem de se sentirem aptos aumentaria. Ou seja, a propriedade musical poderia dar mais segurança a estes alunos para se realizarem profissionalmente.

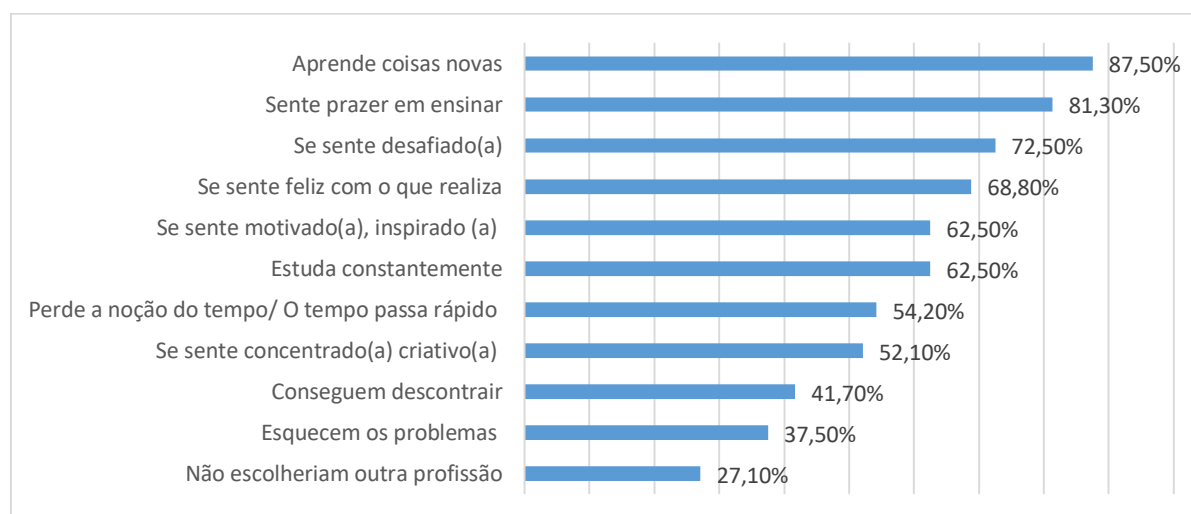
Concluimos ainda que os cursos de Licenciatura são os responsáveis pela desvalorização das atividades do musicar, pois não as potencializam e não ensinam a sua utilidade para a profissionalização docente.

V.4.9. Questionário A - Terceiro Momento Flow /Encantamento(Alunos).

As perguntas 8, 9, 10, 11, 13, 14 e 15 serão analisadas conjuntamente, pois são correlacionadas com as possibilidades do encantamento pelo ensino, pelo curso e pela profissão e verificam também sobre as possibilidades de desistência nos cursos universitários.

O gráfico 8 apresenta onze itens a respeito do conceito de *Flow* para avaliar o estado de encantamento na experiência docente.

Gráfico 8 – Encantamento (Questionário A - Alunos) Atuação docente e/ou Estágio.



Fonte: dados coletados pela autora (2017).

Para os alunos, oito itens ficaram acima de 50% em relação ao estado de encantamento e três itens ficaram abaixo de 50%, sinalizando o desencantamento.

A maior porcentagem de desencantamento está relacionada com a escolha da profissão. 27,10% dos respondentes sinalizam que não escolheriam outra profissão. Ou seja, a obtenção do diploma nos cursos de Licenciatura não garante que os profissionais formados continuem atuando na docência, já que 72,9% (o restante dos respondentes) escolheriam outra profissão.

Esse dado comprova o que a tese revela quanto a necessidade de dirigir uma atenção mais cuidadosa e mais encantante aos alunos em formação, pois quando o estado de encantamento fica ausente por muito tempo, as dificuldades, que na profissão docente são recorrentes, acabam sendo determinantes para o desânimo e para a desistência da docência.

A consolidação da propriedade musical em uma *educação educante* que vise as vivências conscientes e consistentes, é uma alternativa para que os cursos de Educação Musical potencializem à docência de forma encantada e envolvente.

Pode-se também constatar, que apenas 37,50% dos alunos esquecem seus problemas enquanto atuam nos estágios de docência. Logo, a imersão com a atividade docente não acontece de forma plena. Esse dado é inquietante. O que deve ser levado em consideração, é que quando a preocupação se instala, a atenção é desviada para outras situações da vida e a ação de educar fica minimizada.

No ato educativo, qualquer desatenção pode acarretar situações indesejadas, marcas negativas, ampliando o desencantamento. Este fator agrava-se levando em conta que apenas 41,70% dos estudantes conseguem descontraír na atividade docente.

52,10 % dos estudantes se mantêm concentrados e criativos na docência. Para os demais estudantes, pode-se considerar que a atuação docente torna-se cansativa onde as tensões podem gerar incertezas e nervosismos. Fatores fortes que colaboram para o desencantamento na educação e para o distanciamento de uma Educação Musical que seja *educante*.

Os itens verificados no gráfico 8, estão todos correlacionados e são indicações do que se faz importante favorecer no exercício da docência *educante*. Os índices percentuais do gráfico 8 demonstram que o encantamento precisa ser melhor otimizado nos estudantes.

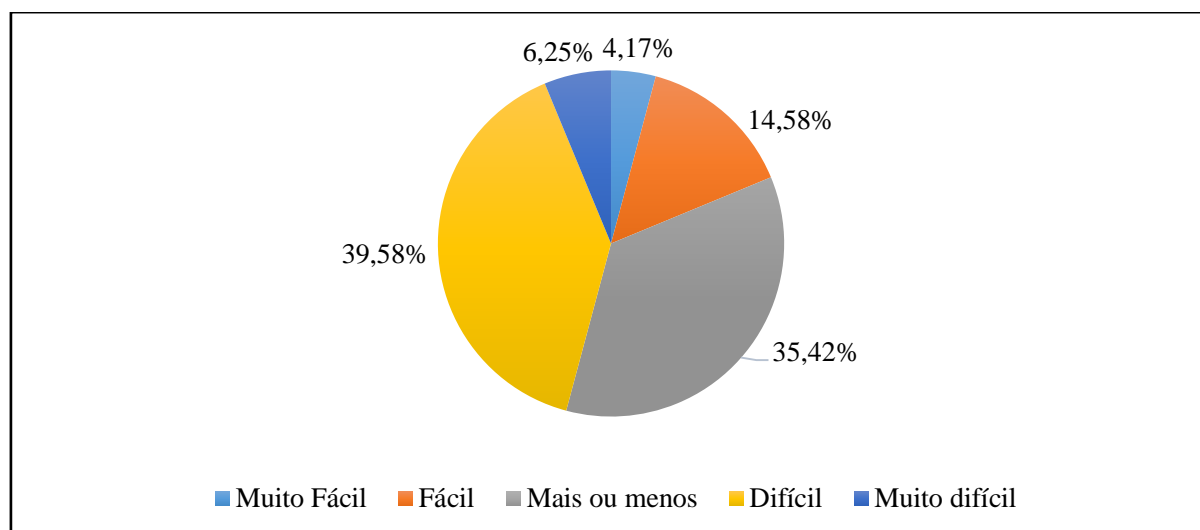
Ser preparado por uma *educação encantante* é ter a certeza de que as razões que nos movem para a profissão, são deflagradoras de um viver profissional em ato de pertencimento, de envolvimento e de encanto.

Apesar de 68,80% dos alunos se sentirem felizes com a atuação docente, somente 27,10% não escolheriam outra profissão, ou seja 72,90% (o restante de 27,10% para os 100%) escolheriam outra profissão. Outros fatores interferem nestas escolhas e serão averiguados.

Se considerarmos que (vocação, ofício e profissão) são dimensões fundamentais do trabalho docente e que estas dimensões precisam constantemente ser redefinidas e recompostas em função das condições e tensões do trabalho (Tardif & Lessard orgs. 2008, pp. 255-256), percebe-se que estas dimensões estão em crise nas Licenciaturas e que essa crise, advém diretamente dos currículos e da compreensão da prática docente definida neles, onde as técnicas de transmissão de informação norteiam o perfil profissional, sem considerar as circunstâncias mutáveis da vida. O currículo frio e desprovido do interesse para os alunos, acaba por anular a possibilidade de um conhecimento que lapide as habilidades dos estudantes e que os capacite com propriedade para o exercício docente desafiante e encantante.

O gráfico 9, refere-se a tarefa de ensinar.

Gráfico 9 - (Questionário A - Alunos) A tarefa de ensinar é:



Fonte: dados coletados pela autora (2017). Escala Likert: 1 = nunca ou quase nunca, 2 = pouco, 3 = às vezes, 4 = muitas vezes e 5 = sempre ou quase sempre

Interpretando o gráfico 9 e o correlacionando com estado de *Flow*, se faz necessário considerar que os desafios são motivações para que o alunos consigam superar dificuldades e se fortalecerem profissionalmente. Do desafio nascem forças para os enfrentamentos. Somando 4,17% e 14,58% dos que consideram a tarefa de ensinar fácil ou muito fácil, temos 18,75% dos alunos que não se sentem desafiados na docência, o que também comprova uma acomodação em relação a construção da propriedade musical.

35,42% deles experimentam mais ou menos o estado de *flow*, assinalando que a oscilação acontece no cotidiano do exercício docente e 45,83% (soma dos 39,58% mais os 6,25% dos que consideravam a tarefa de ensinar difícil ou muito difícil), estão em estado de *flow* porque se sentem desafiados. Ou seja, estão em disposição e em abertura para conhecerem coisas novas, para estudarem e se aperfeiçoarem nas suas atividades na docência.

Podemos então indicar que os cursos precisam modificar as estratégias de ensino, para provocarem encantamentos que incentivem a busca constante do auto-encantamento e a consolidação de uma propriedade musical encantada.

O desafio é importante na docência, pois sem ele o desânimo fica mais difícil de acontecer. Sem desafios e sem motivação, a vontade de crescimento profissional que contribua para uma maior dedicação à tarefa de ensinar não se realiza e nem a provocação para o estudo e para a pesquisa. Entretanto, verificou-se que o índice de desafios para ensinar, está relacionado com o índice de dificuldade para ensinar, já que 45,83% (somatório de 39,58%, difícil, e 6,25%, muito difícil), se sentem desafiados. A porcentagem é baixa comunicando que menos da metade dos entrevistados encontram-se seduzidos pela ação docente.

As forças necessárias para a realização de mudanças e as adequações criativas para enfrentar as dificuldades do cotidiano profissional, requer que os cursos atendam as necessidades dos alunos. É preciso olhar para os currículos criticamente e construir uma ponte dialógica com os estudantes. Sem uma representação forte na formulação dos currículos que considere as dificuldades e as necessidades dos alunos, as soluções não conseguirão motivar o público a qual esses currículos são destinados.

Se as mudanças não forem consideradas, os currículos continuarão representando um conhecimento que não se faz útil para os que se formam por suas diretrizes e a tarefa de ensinar continuará a ser um desânimo para os profissionais que se formam por eles.

Esta questão apresenta um impacto futuro no ensino, já que ensinar requer também provocar deslocamentos. Se esses movimento não acontecem em quem ensina, como poderia acontecer nos que são ensinados?

Bianchi (2008) contribui para essa reflexão:

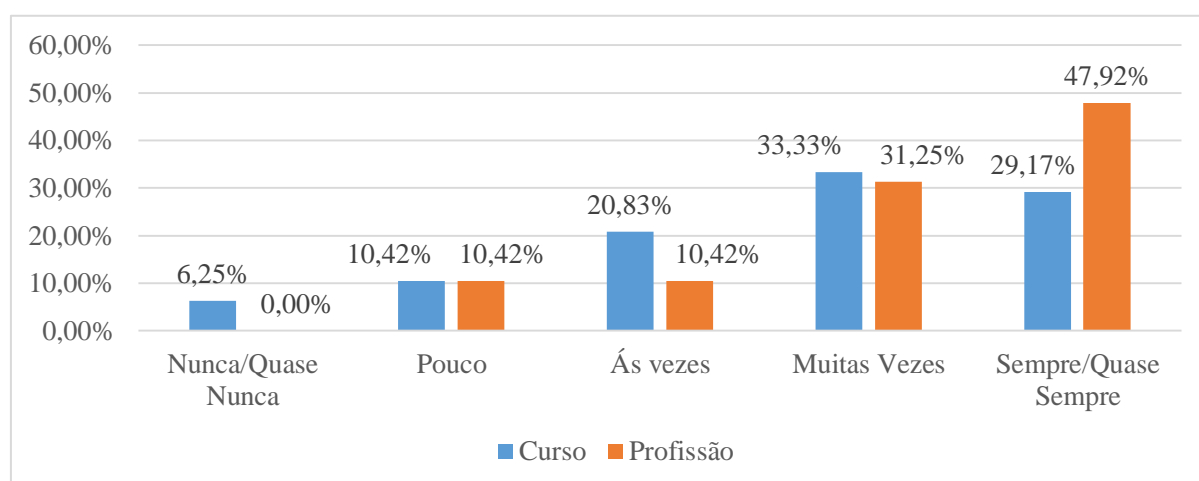
“Entende-se então, que a motivação na aprendizagem é extremamente necessária, e deve ser trabalhada no contexto em que os alunos estão. Assim, o professor que está de fato interessado em assumir as responsabilidades indo além de matérias e currículo, mas pensando na relação estabelecida com o aluno, conseguirá mudar essa realidade encontrada nos dias de hoje que é a desmotivação” (Bianchi, 2008, p.21)

As porcentagens apresentadas no Gráfico 9, colaboram para que o encantamento no trabalho docente mereça uma análise. O que está impactando a vida desses estudantes? Tardif & Lessard (2008) complementam: “O dilema do conhecimento é reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma relação prática e deliberativa ou da importância de saber analisar e de saber analisar-se” (Tardif & Lessard orgs. 2008, p. 231).

De acordo com a citação, saber analisar e saber analisar-se é fundamental para a compreensão do que somos, do que almejamos e do que fazemos na profissão. Sem essa análise o ensino não produzirá deslocamentos e nem impactos na sociedade atual.

O gráfico 10 apresenta como os alunos se sentem encantados pelos cursos e pela profissão:

Gráfico 10 – (Questionário A - Alunos) Encantamento: Curso e Profissão.



Fonte: dados coletados pela autora (2017). Escala Likert: 1 = nunca ou quase nunca, 2 = pouco, 3 = às vezes, 4 = muitas vezes e 5 = sempre ou quase sempre

Analisando o gráfico 10, as porcentagens indicam que: 62,50% dos alunos se sentem encantados pelo curso (muitas vezes ou sempre/quase sempre somados) e 79,17% se sentem encantados pela profissão (muitas vezes ou sempre/quase sempre somados).

É animador que boa parcela dos estudantes se sintam encantados pelos cursos e pela profissão. Isso demonstra que embora a tarefa de ensinar (Gráfico 9) tenha sinalizado um desencantamento para o exercício docente, o gráfico 10, demonstra esperanças para o ensino e para a profissão.

O que precisamos agora trabalhar e desenvolver nos cursos universitários são mecanismos conscientes de perceber e de manter o encantamento no curso e na profissão, fortalecendo ainda mais a permanência deste estado na vida acadêmica dos alunos.

Tabela 3 – (Questionário A - Alunos) Porcentagens de intenção de desistência do curso.

Sim	Não
54,16%	45,83%

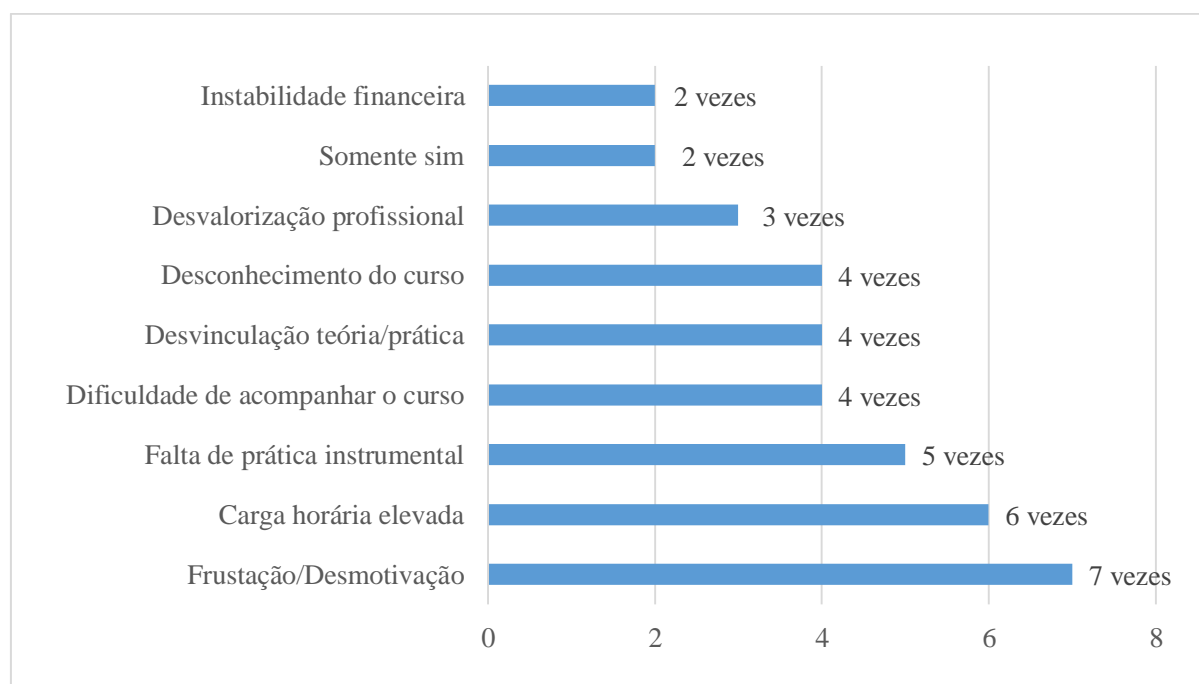
Fonte: dados coletados pela autora (2017).

Na tabela 3, 54,16 % dos alunos disseram que pensaram em desistir do curso e 45,83% disseram que não. O índice de vontade de desistir é mais alto que o índice da não desistência. Esta tabela retifica a importância de modificações curriculares e de novas atitudes dos professores universitários.

Mais da metade dos alunos já estiveram vontade de abandonar os cursos, e esse fator contraria de certa maneira o gráfico 10. Como os alunos poderiam estar encantados pelo curso se já pensaram em desistir do mesmo? Quais seriam os motivos?

Esses motivos foram investigados pelo Gráfico 11 que apresentou respostas dissertativas.

Gráfico 11 – (Questionário A - Alunos) Motivos de desistência do Curso.



Fonte: dados coletados pela autora (2017).

Os principais motivos referidos pelos alunos quando questionados a respeito da possibilidade de desistência do curso foram: a *carga horária elevada* e a *frustração*, pois foram referidas 6 e 7 vezes respectivamente.

Todos os motivos apresentados no gráfico 11 (motivo de desistência) foram superados, visto que todos os alunos se formaram. No entanto, assinalam que o desencantar e as dificuldades estão presentes nos cursos universitários de Educação Musical e que precisarão ser resolvidos.

Chamamos a atenção para o aparecimento dos motivos *desvinculação teoria x prática*, referido 4 vezes e para a *falta de prática instrumental nos cursos* referido 5 vezes. Somados e entendidos no mesmo campo de significação, equivalem 9 vezes citados. Isto aponta que o musicar não é focado com prioridade na formação universitária docente, embora se apresente como desencanto para os estudantes.

Tabela 4 – (Questionário A - Alunos) Conhece alguém que desistiu do curso

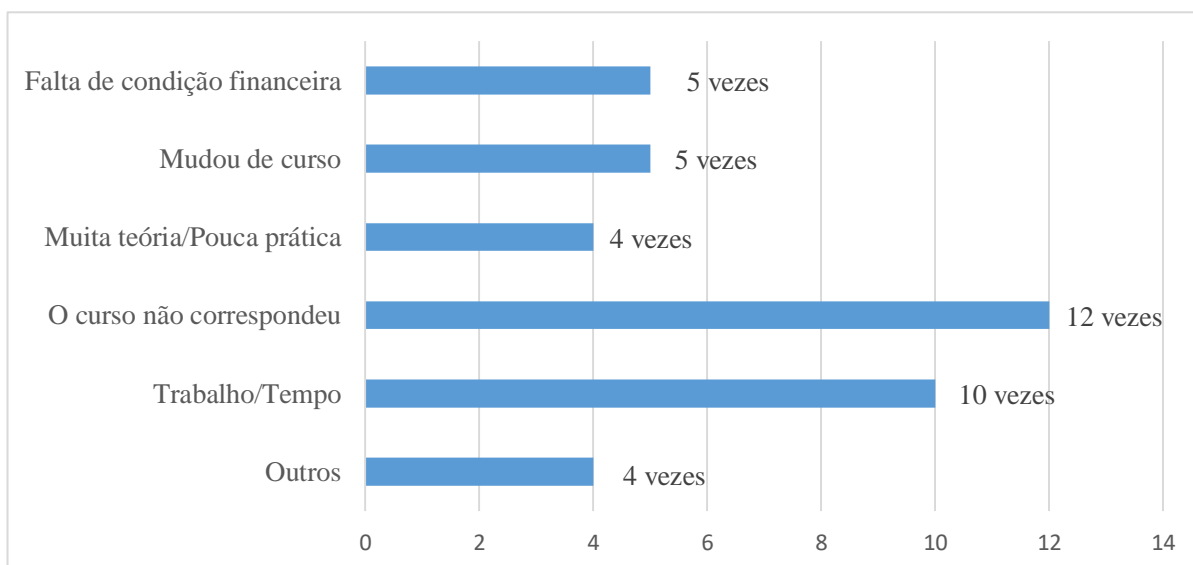
Sim	Não
95,84%	4,16%

Fonte: dados coletados pela autora (2017).

A porcentagem de alunos que conheceram outros alunos que desistiram do curso é de 95,84% e somente 4,16% disseram que não conheciam ninguém.

Do total de 95,84% que conheciam alguém que desistiu do curso, 37,50% disseram não saber o motivo da desistência, enquanto os outros 62,50% disseram conhecer os motivos. Os motivos conhecidos serão apresentados no gráfico 12 onde as respostas também foram dissertativas.

Gráfico 12 - (Questionário A - Alunos) Motivos da desistência dos colegas de curso:



Fonte: dados coletados pela autora (2017).

Dos motivos apresentados, chamamos a atenção para o item *o curso não correspondeu a expectativa*, referido 12 vezes pelos alunos. Alguns estudantes referem-se 10 vezes sobre a difícil relação *trabalho/tempo*, assinalando que os alunos que precisam trabalhar, não têm muito tempo para se dedicarem aos estudos.

A *falta de condição financeira*, referida 5 vezes nas respostas descritivas, está associada a duas razões: os estudantes que precisam trabalhar para viver e aqueles que se referem a dificuldade de viver da profissão de educador musical para sobreviverem financeiramente.

Se mais bolsas universitárias fossem disponibilizadas aos estudantes, ou se os Estágios Obrigatórios fossem remunerados, talvez essas dificuldades se reduzissem. A falta de reconhecimento profissional e os baixos salários ofertados a educadores musicais na sociedade brasileira, são também considerados para que muitos estudantes desistam da profissão.

O motivo de *trabalho/tempo*, poderia ser solucionado se mais cursos de Licenciatura pudessem ser ofertados no período noturnos. Um grande problema se instaura neste caso: as disciplinas de Estágios Curriculares Obrigatórios, onde os alunos ministram aulas nos seguimentos escolares para se aproximarem mais do ambiente profissional, geralmente são ofertados no período matutino ou vespertino, acompanhando os horários das escolas regulares de ensino (Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio).

A desistência da Licenciatura acontece também, por não conseguirem ser dispensados do trabalho para frequentarem os estágios e sem a conclusão deles, não se formam.

Quanto ao item *mudou de curso* referido 5 vezes, mesmo quando indicam outras expectativas de conhecimento que não são correspondidas por inúmeros motivos, o que inclui também o *desconhecimento dos cursos* antes de cursá-los, pode-se considerar que quando o curso é encantante, a permanência nele se faz prazerosa. Este item se correlaciona também com o item *o curso não correspondeu* referido 12 vezes. Essas questões, parecem revelar que as desistências nos cursos de Educação Musical precisam de maiores atenções.

Pesquisar a evasão nos cursos universitários não basta. É necessário políticas e ações transformativas que solucionem estas problemáticas. A *educação educante* pode ser uma alternativa a ser considerada.

Para o exercício docente, se faz necessário que as práticas sejam reflexos das teorias e vice-versa, acontecendo em igual proporção nos cursos. Este motivo se associa diretamente ao item *mudou de curso*, porque os alunos desencantados migram para o Bacharelado na busca de mais atividades práticas, ou em menor proporção, para outros cursos.

A maioria dos motivos de desistência do curso se correlacionam entre os gráficos 11 e 12.

Talela 5 - (Questionário A - Alunos) Desistência dos cursos entre os alunos:

Alunos que permaneceram no curso	Alunos que desistiram do curso
Instabilidade financeira	Falta de condição financeira
Desconhecimnto do curso	Mudou de curso
Desvinculação teoria/prática	Muita teoria/pouca prática
Falta de prática instrumental	Muita teoria/pouca prática
Carga horária elevada	Trabalho tempo
Frustração/desmotivação	O curso não correspondeu

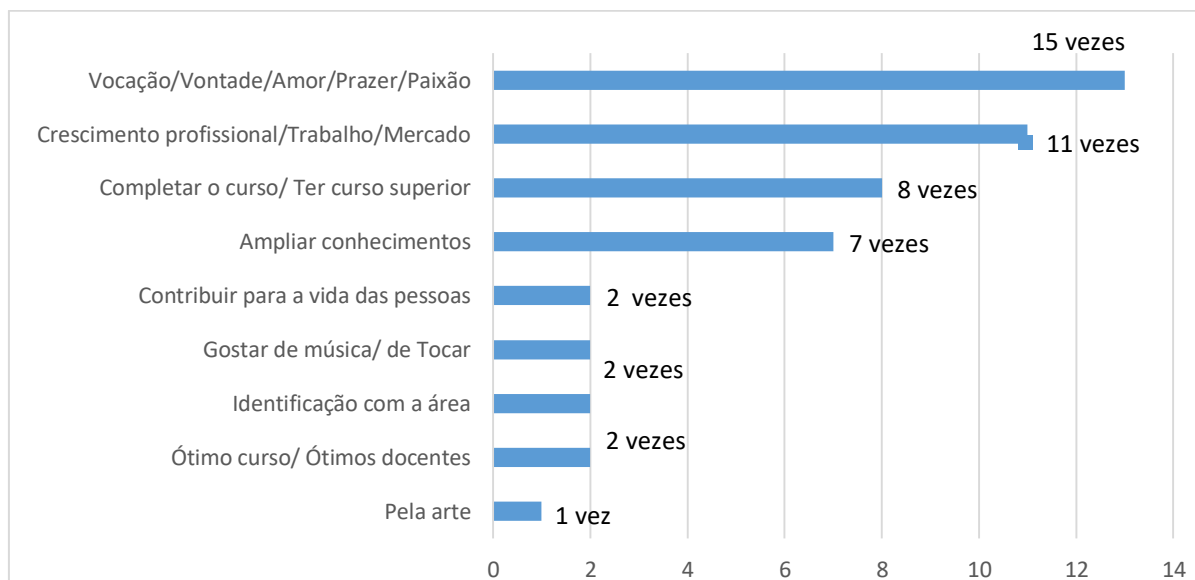
Fonte: dados coletados pela autora (2017).

Quando o desencantamento se instala, três alternativas ocorrem: ou se continua no curso ressignificando o desencantamento (motivos apresentados no gráfico 10), ou muda-se para outro curso abandonando o de Educação Musical, ou simplesmente se abandona o curso por motivos variados (motivos apresentados nos gráficos 11 e 12).

Dentre os outros motivos de desistência conhecidos pelos colegas que permaneceram no curso, foram ainda listados alguns motivos pessoais tais como: por *motivos de saúde*, por *trabalhar em outras atividades*, por *falta de paciência*, por *problemas familiares* etc. O resposta *falta de paciência* também pode ser associada ao desencanto pelo curso.

Para entender o que motivou os alunos a permanecerem nos cursos, o gráfico 13 analisa os motivos.

Gráfico 13 – (Questionário A - Alunos) Permanência no Curso



Fonte: dados coletados pela autora (2017).

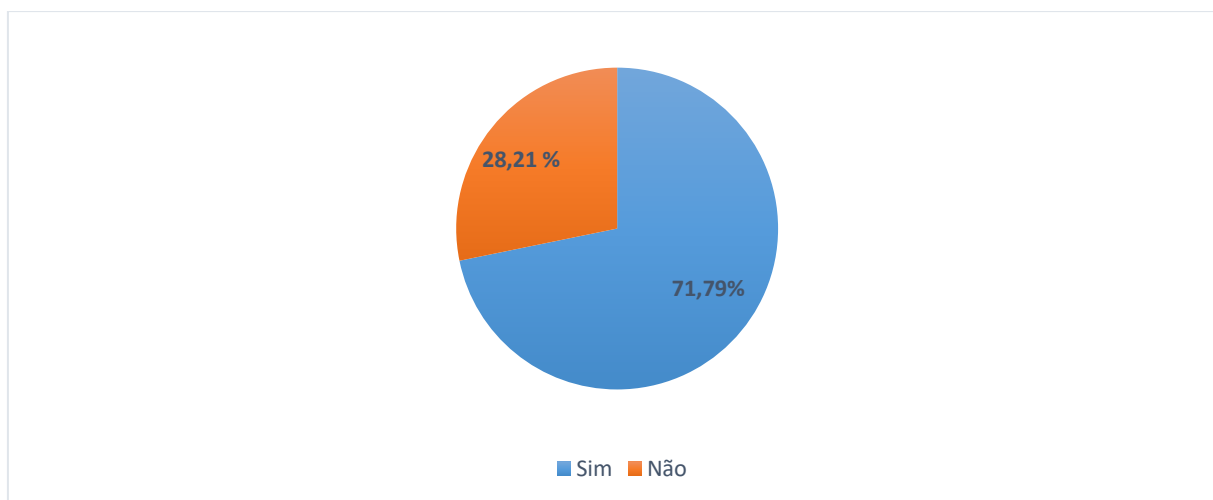
Dos motivos acima listados, somente um, referidos 8 vezes, (*completar o curso/ ter curso superior*), não atesta o estado de encantamento, pois nas respostas, referem-se que concluíram os cursos pelos anos já estudados e pela possibilidade de emprego mais rápido.

V.4.10. Questionário A: Sobre Villa-Lobos– Quarto Momento (Alunos).

Verificação de como o educador Villa-Lobos é estudado nos cursos universitários de Educação Musical.

As perguntas 16, 17 e 18 serão analisadas conjuntamente (gráficos 14, 15 e 16) por tratarem do mesmo assunto.

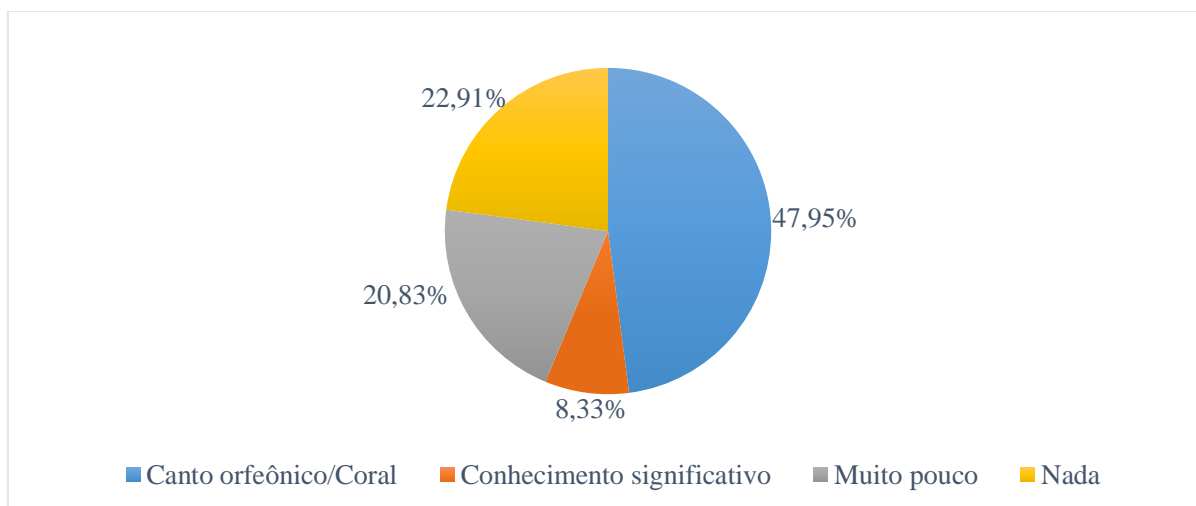
Gráfico 14 – (Questionário A - Alunos) Estudo de Villa-Lobos educador no Curso.



Fonte: dados coletados pela autora (2017).

Apesar de 71,79% dos respondentes terem colocado a resposta sim, cabe ressaltar que 33,33% deste total afirmam terem estudado Villa-Lobos *pouco ou poucoíssimo*. Ou seja, se retirarmos da resposta sim o *pouco* ou *pouquíssimo*, poderia-se inferir que somente 38,46% efetivamente estudaram Villa-Lobos educador.

Gráfico 15 – (Questionário A - Alunos) Conhecimento Pedagógico de Villa-Lobos.



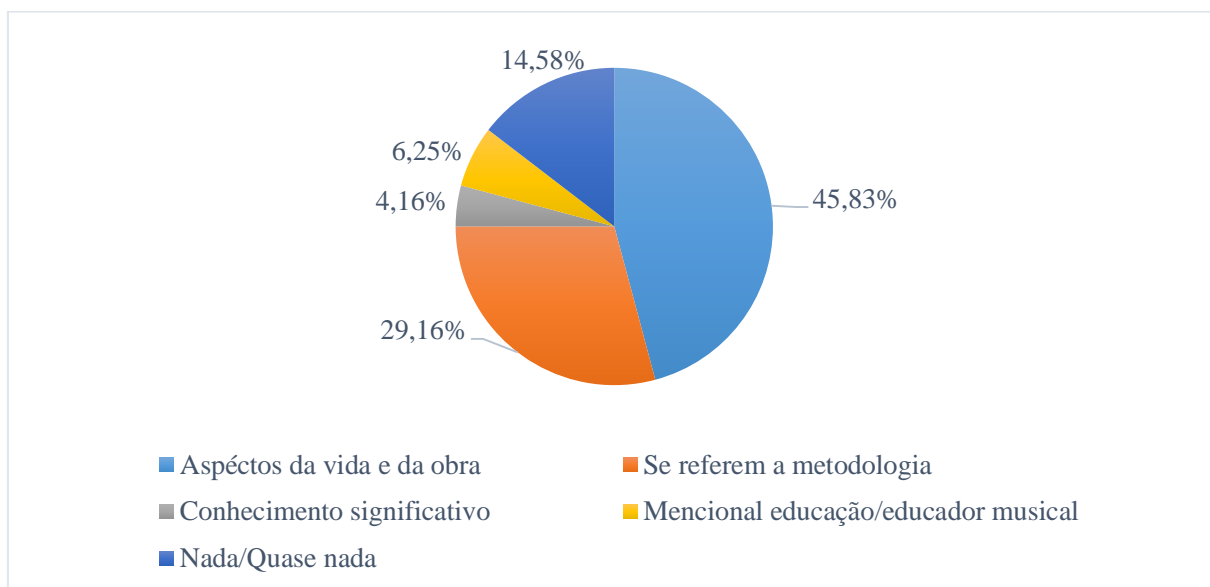
Fonte: dados coletados pela autora (2017).

Dos respondentes, 47,95% citaram o Canto Orfeônico e o *Guia Prático* (material pedagógico de Villa-Lobos) e 8,33% demonstraram nas respostas um *conhecimento aprofundado* do assunto. 20,83% responderam que conheciam *muito pouco* da pedagogia de Villa-Lobos e 22,91% afirmaram não conhecer *nada* da pedagogia de Villa-Lobos.

Considerando os que conhecem *muito pouco ou nada* sobre a pedagogia de Villa-Lobos, teremos a soma de 43,74% dos alunos. Um índice alto entre os respondentes.

O gráfico 15 demonstra ainda que o conhecimento sobre a pedagogia de Villa-Lobos é superficial, pois somente 8,33% do total citou tópicos que se relacionam ao conhecimento da sua pedagogia. Isso mostra a pouca importância que os cursos universitários brasileiros dão para a pedagogia musical de Villa-Lobos educador.

Gráfico 16 - (Questionário A - Alunos) Conhecimento sobre Villa-Lobos.



Fonte: dados coletados pela autora (2017).

Apenas 4,16% dos respondentes demonstraram conhecimento da pedagogia de Villa-Lobos, todas as demais respostas foram superficiais e generalistas, revelando um pequeno enfoque pedagógico nos cursos.

O maior enfoque, 45,83% é interpretativo e aborda a vida e obra do compositor, nada tendo a ver com a sua pedagogia.

Para se compreender melhor como as relações se apresentam com as variáveis será apresentada a Tabela 6.

Tabela 6 – (Questionário A – Alunos) Correlações entre as variáveis

Correlações entre as variáveis								
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Atividades musicais antes	1.00							
2. Atividades musicais na faculdade	0,44**	1.00						
3. Atividades musicais necessárias na profissão	0,44**	0,28	1.00					
4. Encantamento com o curso	0,12	0,49**	0,31*	1.00				
5. Encantamento com a profissão	0,09	0,28	0,26	0,62**	1.00			
6. Encantamento para permanecer	0,07	0,42**	0,10	0,58**	0,32*	1.00		
7. Experiência de fluxo	0,52**	0,32*	0,28	0,52**	0,47**	0,28	1.00	
8. Pensamentos de desistência	-0,13	-0,21	0,08	0,50**	-0,35*	-0,32*	-0,43**	1.00
9. Idade	0,17	0,04	-0,12	0,17	0,13	-0,08	0,44**	-0,33*

***. Correlação é significativa para $p < 0,05$ (bilateral)**

**** .Correlação é significativa para $p < 0,01$ (bilateral)**

Fonte: dados coletados pela autora (2017).

Na Tabela 6 , as relações entre as variáveis dos questionários dos alunos foram obtidas através de correlações de Pearson.

O coeficiente de correlação de Pearson (r) ou coeficiente de correlação produto-momento ou o r de Pearson mede o grau da correlação linear entre duas variáveis quantitativas. É um índice adimensional com valores situados ente -1,0 e 1.0 inclusive, que reflete a intensidade de uma relação linear entre dois conjuntos de dados. Este coeficiente, normalmente representado pela letra "r" assume apenas valores entre -1 e 1. $r = 1$ Significa uma correlação perfeita positiva entre as duas variáveis. $r = -1$ Significa uma correlação negativa perfeita entre as duas variáveis. Isto é, se uma aumenta, a outra sempre diminui. $r = 0$ significa que as duas variáveis não dependem linearmente uma da outra. No entanto, pode existir uma outra dependência que seja "não linear". Assim, o resultado $r = 0$ deve ser investigado por outros meios.

O Tabela 6 mostra que as atividades musicais dos alunos antes da universidade estão relacionadas com as atividades musicais na faculdade, com as atividades necessárias a

profissão, com a permanência nos cursos com o estado de encantamento que vivenciam e negativamente está relacionada aos pensamentos de desistência.

Esses pensamentos de desistência estão ligados negativamente as escalas de encantamento, incluindo o fluxo e a idade.

As relações entre encantamento, assim como as relações entre as atividades do musicar, são positivas ou próximas das variáveis

Então, pode-se constatar que o encantamento é responsável pela *permanência dos alunos nos cursos* e que esta permanência está correlacionada com as atividades do *musicar no curso* e também com o que a *profissão exige*. Logo, o *encantamento* está diretamente associada aos conhecimentos *de tocar/cantar, reger, compor, arranjar e improvisar*.

Nesse sentido, pode-se aludir que se as *atividades do musicar* fossem potencializadas na formação de educadores musicais, que a evasão dos cursos poderia ser menor.

Realizando uma análise da regressão “*stepwise*”, as variáveis preditivas dos *pensamentos de desistência* são o *encantamento pelo curso* ($\beta = -0,46$, $p < 0,01$) e a *idade* dos alunos ($\beta = -0,25$, $p < 0,05$), também se correlacionam. Ou seja, quanto menos *encantamento* e mais novo o aluno, mais *pensamentos de desistências* são expressados.

Obviamente, fica claro que quanto mais *idade* têm esses alunos mais *encantamento* vivenciam, fazendo-os permanecer nos cursos com maior frequência.

Pode-se também expor, que a *falta de encantamento* nos alunos se relaciona diretamente com os *pensamentos de desistências*. Logo, essa premissa valida a forte possibilidade de evasão.

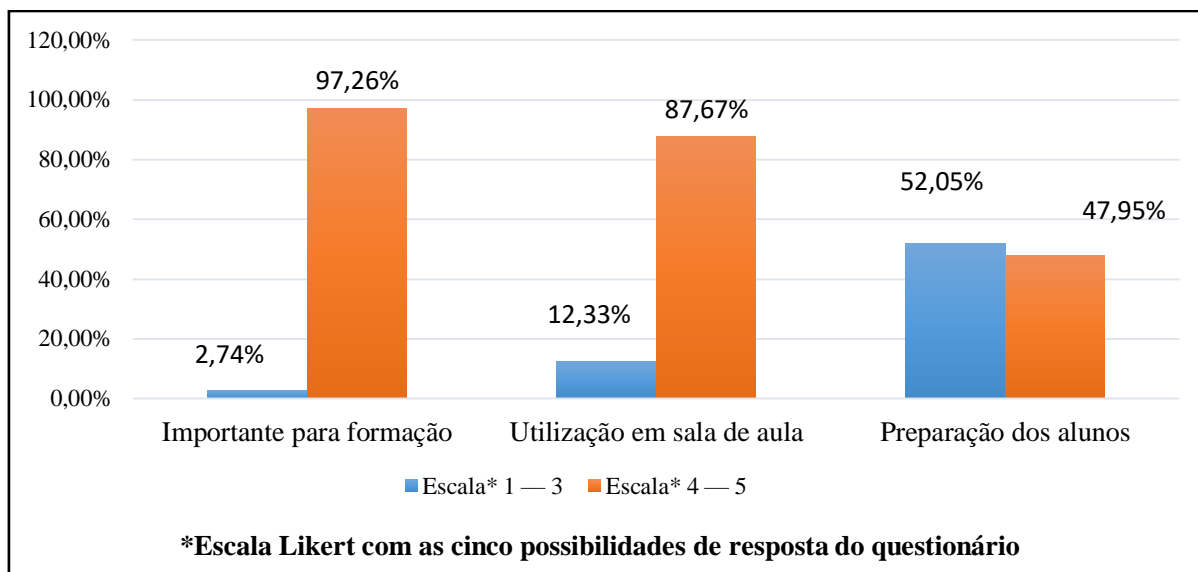
Exposto os resultados do questionário dos alunos, agora será realizado os resultados dos questionário dos professores universitários.

V.4.11. Questionário B: Segundo Momento: Musicar (Professores)

Verificação das atividades do musicar.

As perguntas 4, 5, 6, e 14 serão analisadas conjuntamente, pois são correlacionadas com as atividades do musicar, ou seja, com o tocar/cantar (Gráfico 17), reger (Gráfico 18), compor (Gráfico 19), arranjar (Gráfico 20) e improvisar (Gráfico 21).

Gráfico 17 – Tocar/Cantar



Fonte: dados coletados pela autora (2017). Escala Likert: 1 = nunca ou quase nunca, 2 = pouco, 3 = às vezes, 4 = muitas vezes e 5 = sempre ou quase sempre

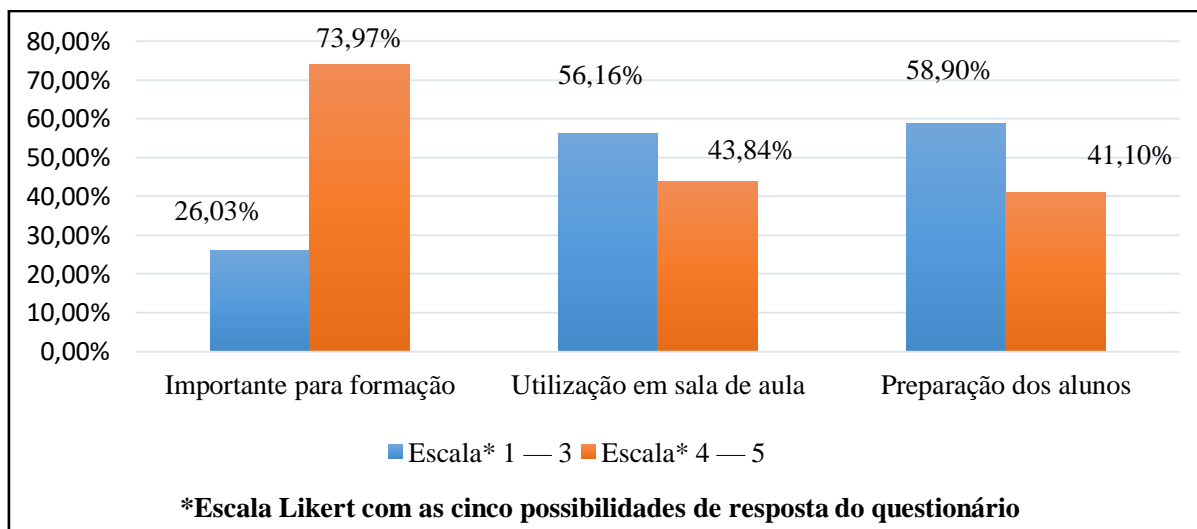
Importante para a formação: Não houveram respostas dos professores que considerassem que a atividade *de tocar/cantar* desnecessária, pois nenhum pesquisado respondeu *nunca ou quase nunca* e *pouco*.

Por tal motivo, podemos inferir que esta atividade também ganha maior relevância nos cursos universitários, pois 97,26% dos professores disseram que *tocar/cantar* é importante para a formação de educador musical.

Utilização na sala de aula: 87,67% utilizam a atividade nas disciplinas que lecionam. Este índice é significativo e mostra a valorização desta atividade de forma bastante valorada.

Sobre a preparação dos alunos pela universidade: 52,05% dos professores responderam que a universidade não prepara os alunos para a atividade de *tocar/cantar*, ainda que esta atividade seja bastante valorizada nos cursos.

Gráfico 18 – Reger



Fonte: dados coletados pela autora (2017). Escala Likert: 1 = nunca ou quase nunca, 2 = pouco, 3 = às vezes, 4 = muitas vezes e 5 = sempre ou quase sempre

Importante para a formação: 73,97% dos respondentes consideram a atividade musical de *reger* importante para a formação do educador musical.

A importância dessa atividade para a formação de educador musical (73,97%) é uma porcentagem significativa, levando em consideração que apenas 41,10% dos professores consideram que a universidade prepare com propriedade os alunos nesta atividade.

Utilização na sala de aula: Embora a atividade de reger seja considerada importante para a formação do educador musical (73,97%), apenas 43,84% dos professores a enfocam na docência, revelando que a regência pode alcançar um espaço mais significativo nos cursos universitários onde a sua prática ganhe relevância.

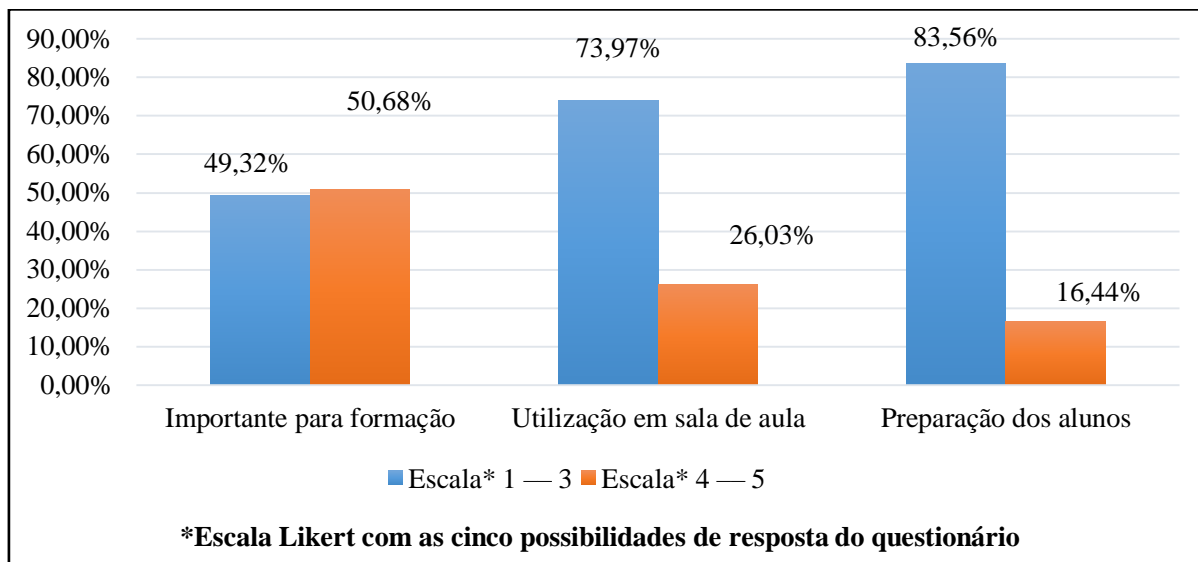
A atividade de regência é a segunda atividade mais importante considerada pelos professores para a formação dos alunos, sendo superada apenas pela atividade do *tocar/cantar*, (97,26%) registrada no gráfico 17.

Sobre a preparação dos alunos pela universidade: Apesar de 73,97% acharem que a atividade de reger é importante para a formação do educador musical, 58,90% dos respondentes disseram que os cursos não capacitem os alunos para este exercício docente.

Com esta análise, uma incoerência se apresenta: O que se considera importante para a formação profissional pelos professores nem sempre é prioridade nas disciplinas.

V.1.3.4.3.3. Questionário B: *Compor*

Gráfico 19 – Compor



Fonte: dados coletados pela autora (2017).). Escala Likert: 1 = nunca ou quase nunca, 2 = pouco, 3 = às vezes, 4 = muitas vezes e 5 = sempre ou quase sempre

Importante para a formação: 50,68%, ou seja, um pouco mais que a metade dos professores, considera a atividade importante para a formação de educadores musicais.

Utilização na sala de aula: 26,03% dos professores utilizam a atividade de compor em sala de aula.

Sobre a preparação dos alunos pela universidade: 83,56% não consideram que as universidades preparam seus alunos para esta atividade docente e 16,44% consideram que a universidade capacita o aluno para esta atividade.

Embora 50,68% dos professores considere a atividade de compor importante para a formação dos alunos, apenas 26,03% utilizam esta atividade em sala de aula.

Compor é uma atividade extremamente criativa. Quando esta atividade alcança o último lugar na visão dos professores no grau de importância para a formação do educador musical, um estranhamento acontece: Como a principal atividade onde a criatividade se faz tão importante e que por esse motivo deveria ganhar ressonância nos cursos universitários, pode ser tão minimizada nos cursos?

Considerando as análises até agora realizadas, percebe-se uma forte influência dos professores nas concepções que os alunos, desenvolvem sobre o grau de importância do

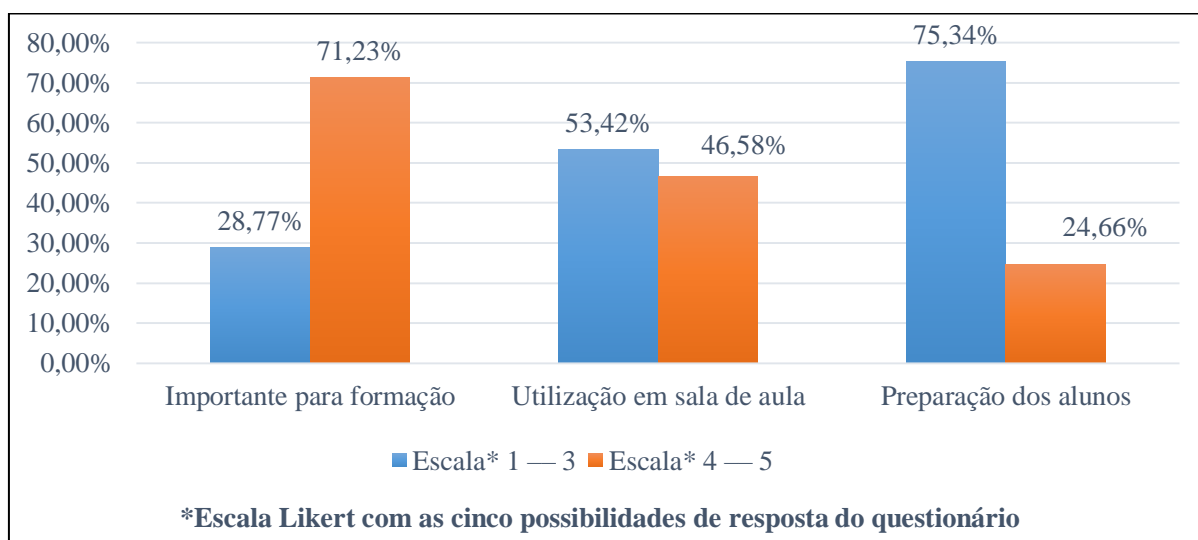
musicar para os cursos universitários e para a concepção do que a profissão exige que um educador musical saiba para atuar com propriedade musical profissionalmente.

Por tais semelhanças, precisa-se estar mais atento na verificar no prosseguimento destas análises e do cruzamento de dados das Amostras A e B.

Uma maior interação entre as universidades, poderiam ser de grande valia para o desenvolvimento de uma pesquisa alargada e inter-institucional, que objetivasse conhecer mais profundamente os egressos dos cursos que estão atuando na Educação Musical atualmente, para que se fosse investigado também as atividades que eles desenvolvem e necessitam saber para estarem atuando com propriedade da Educação Musical atual.

V.1.3.4.3.4. Questionário B: *Arranjar*

Gráfico 20– Arranjar



Fonte: dados coletados pela autora (2017). Escala Likert: 1 = nunca ou quase nunca, 2 = pouco, 3 = às vezes, 4 = muitas vezes e 5 = sempre ou quase sempre

Importante para a formação: 28,77% dos professores não consideram a atividade de *arranjar* importante para a formação de um educador musical e 71,23% deles consideram a atividade de *arranjar* importante.

Utilização na sala de aula: 53,42% dos respondentes não utilizam a atividade na sala de aula e 46,58% utilizam.

Sobre a preparação dos alunos pela universidade: 75,34% dos professores, afirmaram que a universidade não prepara os alunos para a atividade e 24,66% consideram que as universidades preparam os alunos nesta atividade musical.

É interessante observar que a atividade de *arranjar* fica em terceiro lugar em atividade musical do musicar considerada importante pelos professores para a formação de educadores musicais (71, 23% a consideram importante para a formação de educador musical).

Estes 71,23% que as valorizam como importante para a formação profissional, é um índice alto se compararmos com a aporcentágem dos 24,66% dos professores que consideram que a universidade prepara os alunos para arranjar.

Ainda se faz importante registrar, que embora os educadores a considerem importante para a formação, também não a utilizam com grande frequência na própria sala de aula, já que somente 46,58%, a utilizam nas atividades de ensino.

Um questão surge neste momento: A atividade *arranjar* (71,23%), aparece entre os professores repondentes com maior importância que a atividade de *compor* (50,68% do gráfico 19).

Isso nos intrigou, já que a atividade de arranjar é considerada uma atividade musical de adaptações, simplificações e também de elaborações musicais mais ricas do que as originárias, sendo portanto, uma recriação de uma material musical já existente. Perguntamos então: Como uma recriação (arranjo), pode ser considerada mais importante que uma própria criação (composição)? Como saber recriar sem criar?

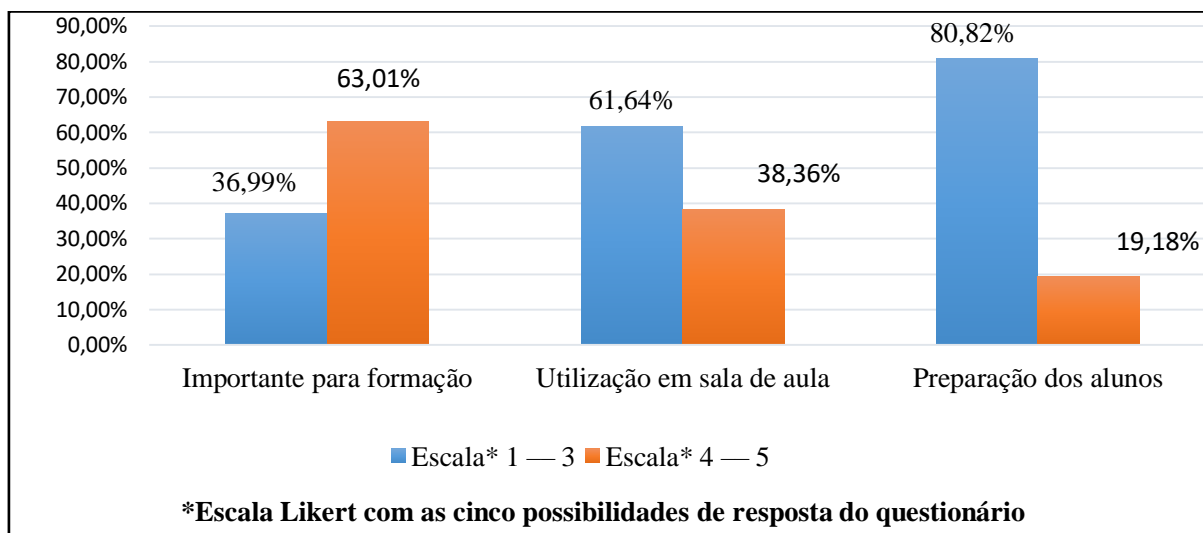
Não pretende-se aqui fazer juízo de valores em relação as atividades do musicar, pois todas são igualmente importantes para a formção do educador musical.

O que fazemos no entanto, é levantar questões para averiguar por quais possibilidades elas se ausentam ou se presentificam nos cursos universitários e questionar algumas preferências em detrimento de outras na formação do educador musical.

Por tal motivo, questiona-se a preferência pelas demais atividades do musicar pelos professores, em detrimento da composição, que talvez seja a atividade musical que mais desenvolve a originalidade e a criatividade entre todas.

V.4.12. Questionário B: Improvisar

Gráfico 21 – Improvisar



Fonte: dados coletados pela autora (2017). Escala Likert: 1 = nunca ou quase nunca, 2 = pouco, 3 = às vezes, 4 = muitas vezes e 5 = sempre ou quase sempre

Importante para a formação: 63,01% dos respondentes consideram a atividade de *improvisar* importante para a formação de um educador musical e 36,99% não.

Utilização na sala de aula: 61,64% dos respondentes não utilizam a atividade de improvisar na sala de aula e 38,36%.a utilizam.

Sobre a preparação dos alunos pela universidade: 80,82% consideram que a universidade não prepara os alunos para o *improvisar* e que 19,18%.consideram que preparam.

É interessante observar que embora a atividade seja utilizada por 38,36% dos professores na sala de aula, que 80,82% consideram que o curso não prepara os alunos para a atividade do improvisar, ainda que 63,01% considere esta atividade importante para a formação do educador musical. Portanto,o gráfico sobre improvisar é um gráfico decrescente na visão dos professores.

Por ser esta atividade relacionada a atividade de performance de tocar/cantar, não entende-se a porcentagem de 61,64% dos professores que não utilizam o improvisar na sala de aula.

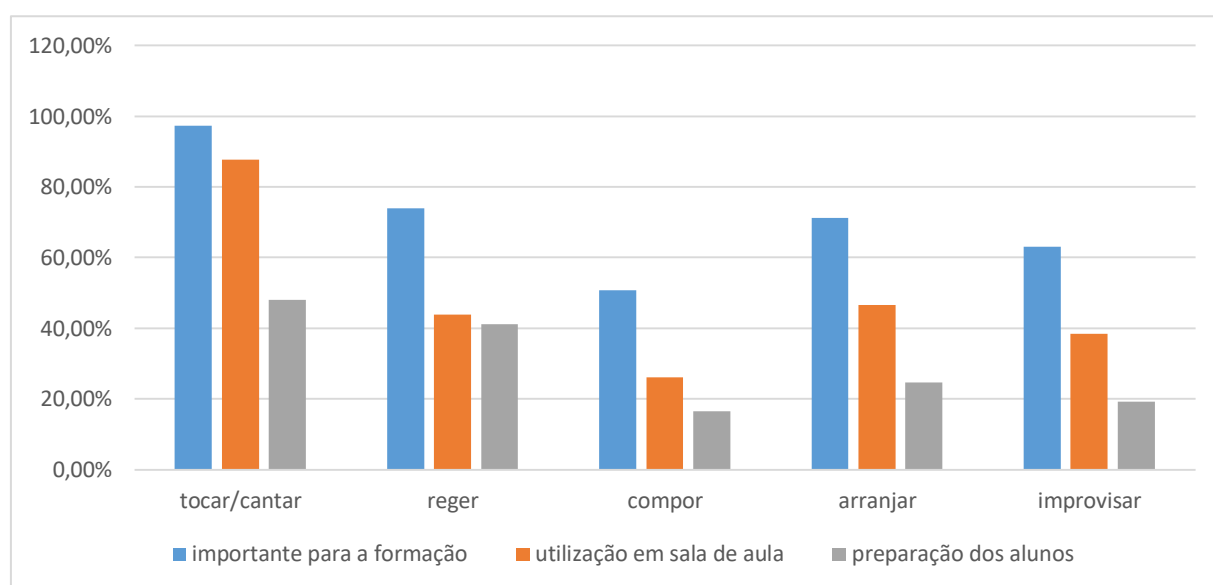
A atividade de improvisar também está diretamente associada a atividades de criação, embora a utilização dessas criações possam ser estudadas previamente. Mas a escolha dessa utilização do conhecimento musical adquirido anteriormente é utilizada no momento da

performance, sendo por isso, bastante colaborativo para que a atividade de tocar/cantar seja consolidada com mais propriedade pelos alunos que a praticam.

O gráfico 22, a seguir, compara as atividades do musicar na visão dos professores, confirmando as análises anteriores realizadas.

V.4.13. Comparativo das Atividades do Musicar

Gráfico 22 – (Questionário B – Professores) Comparativo das atividades do musicar.



Fonte: dados coletados pela autora (2017).

O *compor* é atividade do musicar considerada menos importante pelos professores (50, 68%) quando comparada com as demais atividades registradas no gráfico. Esta porcentagem demonstra a pouca valorização de *compor* entre os professores universitários, indicando que a atividade é menos relevante que as demais para quem ensina, o que corrobora para a pouca presença do *compor* nos currículos dos cursos universitários.

Verifica-se ainda que as atividades menos valorizadas pelos professores se correlacionam com a criatividade musical, ou seja, com o *compor*, *improvisar* e *arranjar* que ocupam os últimos lugares no gráfico comparativo.

Por outro lado, as atividades consideradas mais importantes são a de *tocar/cantar* e a de *reger* que se apresentam nos primeiros lugares do gráfico comparativo. Também sinalizam que estão mais presentes nos conhecimentos musicais ofertados nos currículos e que por isso, também são as atividades musicais mais valorizadas pelos alunos (Gráfico7).

Quanto a utilização da atividade do musicar em sala de aula, a atividade *tocar/cantar*, permanece em primeiro lugar assim como a atividade de *compor* permanece em último lugar, confirmando o pouco enfoque para a atividade que requer maior criatividade.

Esse fato enfoca a pouca aproximação e também o pouco conhecimento dos professores com esta atividade, já que não as ensinam com frequência na sala de aula.

Essa questão faz surgir uma interrogação: Os professores universitários não seria criativos? Por isso não seriam capazes de ensinar essas atividades?

Quando os professores são perguntados sobre a preparação dos alunos pelos cursos de Educação Musical das universidades, o gráfico 22 evidencia que apesar da importância dada para as atividades do musicar para a formação de educadores, que eles não acreditam que a universidade prepare os alunos para elas. Ou seja, os cursos de formação de educadores musicais têm contribuído pouco para a formação dos alunos. Isso está diretamente relacionado com a contagem de disistência dos alunos pelo curso (Gráficos 11 e 12) e que se correlacionam também diretamente com os desencantamentos desses estudantes apresentados nos gráficos 8, 9 e 10.

Várias questões advêm das análises realizadas: Por que os professores, apesar de considerarem as atividades do musicar importantes para a formação (Gráficos 17, 18, 19, 20 e 21), não as contemplam como prioridade nas próprias disciplinas? Que formação se correlacionaria com os conhecimentos práticos de música nos cursos universitários? Onde os alunos aprenderiam a prática musical se não a aprendem de forma consolidada na universidade?

Essas indagações confirmam uma das hipóteses de partida dessa pesquisa: As universidades, com seus currículos voltados para as atividades de domínio dos professores, não têm conferido conhecimentos práticos aos alunos e pouco tem contribuído para uma aquisição musical de propriedade dos que estudam nela.

E que por tais motivos, formam poucos alunos. Essas questões de partida são confirmadas com os questionários realizados.

Tais constatações, abrem a possibilidade de se considerar para a Educação Musical atual, a *educação educante* proposta por esta tese, onde a propriedade musical seria o foco desses currículos dando enfoque as atividades do musicar pelo encantamento e que abraça também uma educação mais humanitária nas relações interpessoais entre professores e alunos.

Para que isso possa ser otimizado, essa pesquisa precisa adquirir maior divulgação no meio educativo musical, possibilitando reflexões que questione o ensino ofertado hoje na

formação de educadores musicais e que abra entendimentos para que as atividades do musicar, relacionadas a prática musical, possam ser determinantes para que os cursos universitários formem mais alunos.

Outra notificação advém da observação do quadro comparativo: Os cursos universitários, em relação as *práxi* educativa, dão mais enfoque para a teoria em detrimento da prática.

Essa verificação também faz parte de uma das questões de partida dessa tese, que se confirma com a pesquisa.

Valoriza o musicar nos cursos é também formar educadores mais encantados, mas musicais e mais dispostos na docência.

V.4.14. Questionário B: Terceiro Momento- Encantar

No terceiro momento, verifica-se as atividades do encantamento pela profissão, pelo curso e pela tarefa de ensinar.

Foram utilizados onze (11) indicadores do conceito Flow, escolhidos pela relevância com a temática do encantamento:

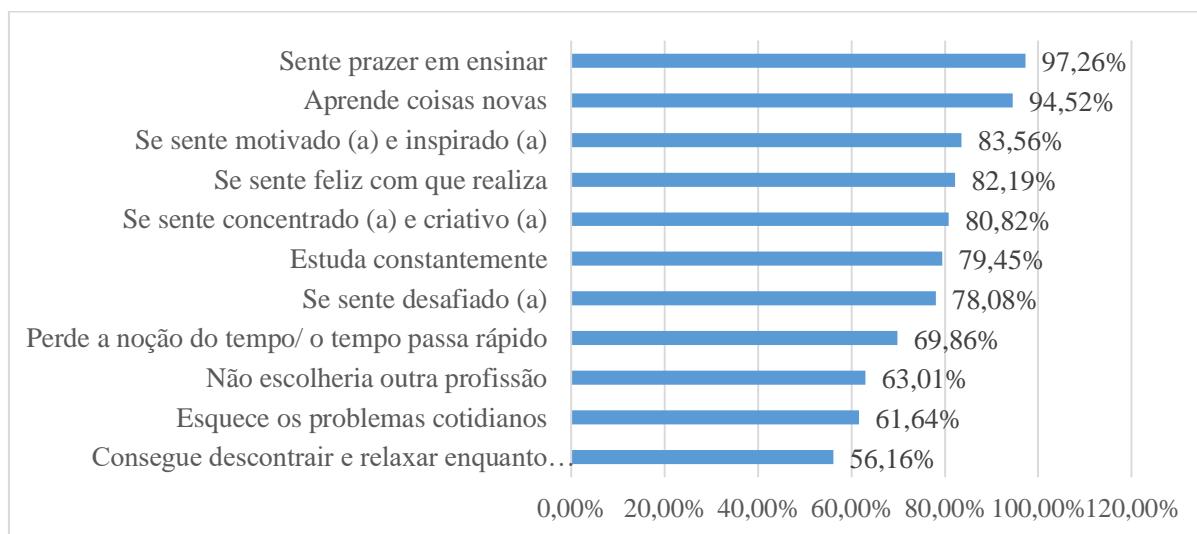
- Sente prazer em ensinar
- Perde a noção do tempo/ o tempo passa rápido
- Se sente motivado(a) e inspirado(a)
- Se sente concentrado(a) e criativo(a)
- Esquece os problemas cotidianos
- Se sente desafiado(a)
- Aprende coisas novas.
- Consegue descontrair e relaxar enquanto trabalha
- Estuda constantemente
- Se sente feliz com o que realiza
- Não escolheria outra profissão

Estes onze (11) indicadores do conceito de Flow, passaram a ser considerados com a porcentagem 100% para cada item, porque os respondentes poderiam marcar quantos itens quisessem.

Também averigua-se neste terceiro momento, os motivos possíveis dos professores terem tido ou não vontade de desistir da carreira de educadores musicais, para correlacioná-lo aos motivos conhecidos por estes professores de alunos que evadiram dos cursos.

As perguntas 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 serão analisadas conjuntamente, pois são correlacionadas.

Gráfico 23 – (Questionário B – Professores) Encantamento nos Professores.



Fonte: dados coletados pela autora (2017).

No gráfico 23, os percentuais de estados parciais de *flow* (menor ou igual a 50%) foram identificados nos professores universitários.

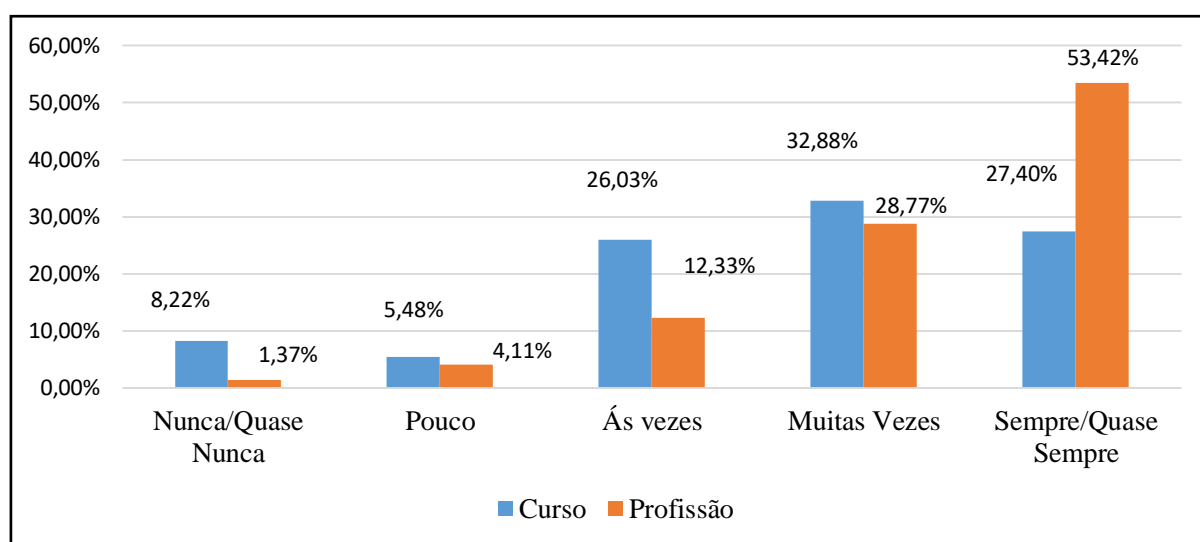
Apesar de nenhum item ter ficado abaixo de 50%, os três itens menos assinalados (*conseguem descontrair e relaxar enquanto trabalha; esquece os problemas cotidianos e não escolheria outra profissão*) são preocupantes, porque são também os itens menos referidos no gráfico 8 dos alunos, reforçando a idéia de que os professores refletem também seus desencantamentos na ação docente, influenciando negativamente os alunos.

Com esta constatação, pode-se salientar que se faz importante que os professores universitários também encontrem as próprias possibilidades de reencantamento, ressignificando as atitudes negativas vivenciadas na profissão, dentro de uma auto percepção da própria trajetória educativa, onde estar na educação não seja um problema, um desânimo ou um fardo, (desencanto), mas sim uma manifestação essencial da consciência educativa que possa enfrentar os problemas da vida e da profissão de maneira mais leve e

menos aparente, porque seus exemplos, quer positivos ou negativos, são muitas vezes influenciadores para as percepções dos alunos.

Essa questão serve para confirmar que a forma de disseminar o conhecimento dos professores influenciam os estudantes na forma de aprender e futuramente também podem influenciar na forma de ensinar, já que carrega-se as marcas do ensino por toda a vida.

Gráfico 24 - (Questionário B – Professores) Encantamento Curso/Profissão.



Fonte: dados coletados pela autora (2017). Escala Likert: 1 = nunca ou quase nunca, 2 = pouco, 3 = às vezes, 4 = muitas vezes e 5 = sempre ou quase sempre

Na profissão de educador musical 82,19% dos professores, (soma das porcentagens de 53,42% com a porcentagem de 28,77% que corresponde a *(muitas vezes e sempre/quase sempre)*), são encantados.

Já em relação ao curso que lecionam, 60,28% dos professores, (soma de 32,88% mais 27,40% que corresponde a *(muitas vezes e sempre/quase sempre)*), são encantados.

Observamos também que apenas 8,22%, que correspondem a *(nunca ou quase nunca)*, não se encantam pelo curso.

Então, constata-se que esta porcentagem é baixa, inclusive sendo ainda menor quando se relaciona com a profissão onde apenas com 1,37% dos respondentes sinalizam o desencantamento pela profissão.

Esses dados são animadores pois, quanto menos professores estiverem desencantados pelo curso e pela profissão, mais alunos estarão encantados.

Nota-se pelo gráfico 24, que os professores assinaram *muitas vezes e sempre /quase sempre* como encantados pelo curso correspondente a 60,28% (porcentagens somadas), e que pela profissão 82,19 % se sentem encantados, (porcentagens somadas de *muitas vezes e sempre/quase sempre*), ainda percebe-se que esses professores responderam que a universidade não prepara os alunos: em 52,05% dos casos para o *tocar/cantar*; em 58,90% para o *reger*; em 83,56% para o *compor*; em 75,34% para o *arranjar* e em 80,82 % para o *improvisar*,.

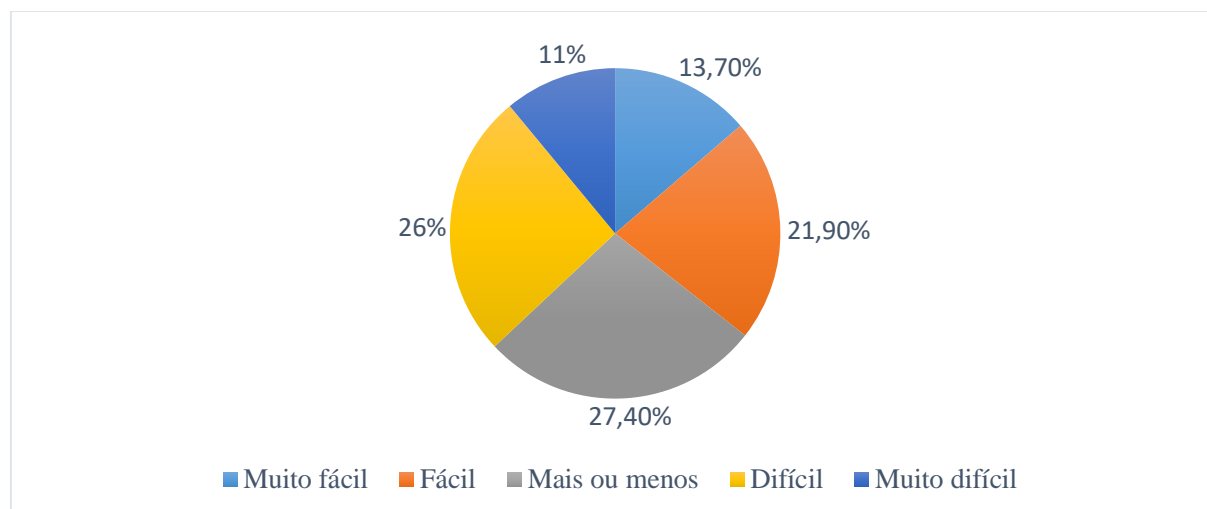
Esses dados, também podem refletir os desencantos anteriormente evidenciados pelo (Gráfico 23). Ou seja, se alguns professores consideram que a universidade não prepara os alunos para as atividades práticas na docência, o indicativo é que esse fator poderia interferir no motivo dos desencantos que sentem pelo curso.

Como poderiam estar encantados, tendo a percepção de que a universidade não potencializa as atividades práticas da música nos alunos?

Talvez essa parcela de professores conscientes sobre os currículos estarem esvaziados das práticas musicais, possa ser um indicativo de que é possível promover mudanças no ensino e na formação universitária de educadores musicais. Estar encantado pelo curso é também acreditar que o currículo onde se leciona, prepara os alunos para a profissão, pois esse é o principal motivo dos cursos universitários superiores.

Para verificar como os professores consideram a tarefa de ensinar, o gráfico abaixo considerou um dos indicadores do Flow:

Gráfico 25 – (Questionário B – Professores) A tarefa de ensinar é:



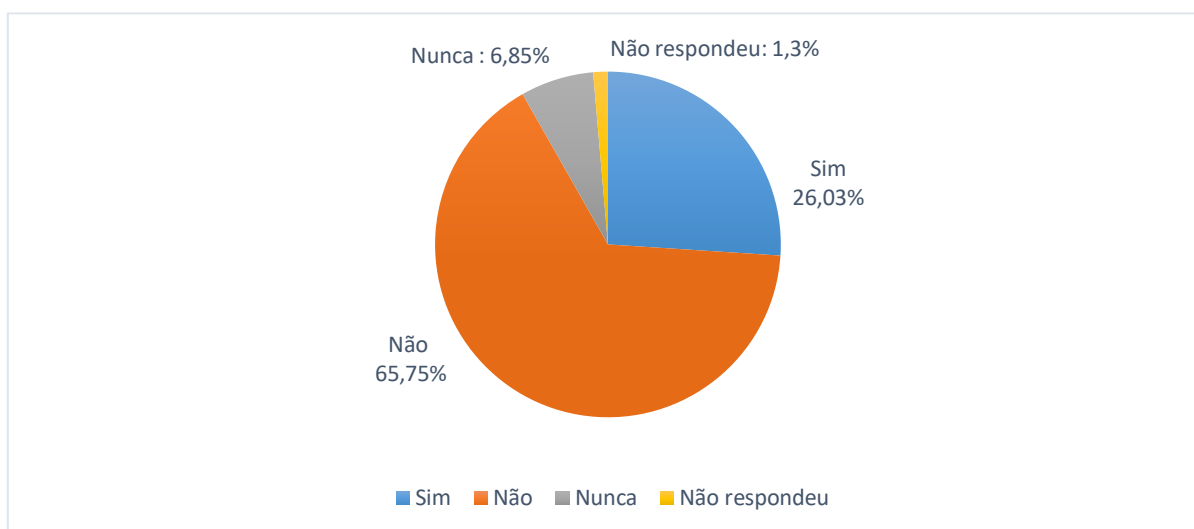
Fonte: dados coletados pela autora (2017).

Se não existem desafios, as motivações são pequenas para novas descobertas, para novas posturas, para novos conhecimentos e para novos direcionamentos profissionais.

O conceito de *Flow* considera o desafio um estímulo para o bem-estar e para o sucesso profissional. Por este motivo, a tarefa de ensinar deveria ser considerada *difícil ou muito difícil* para que fossem considerados encantados em estado de *fluxo (flow)*.

Se somarmos os professores que se sentem desafiados, teremos 37% dos respondentes que se movem pelos desafios (somatório das porcentagens de 26% mais a porcentagem de 11%).

Gráfico 26 – (Questionário B – Professores) Vontade de desistir da Profissão.



Fonte: dados coletados pela autora (2017).

De acordo com gráfico 26 sobre a vontade de desistir da profissão, 65,75% dos professores disseram que não tiveram vontade de desistir da profissão e 6,85% responderam que nunca tiveram vontade de desistir da profissão. Somando estas duas porcentagens teremos 72,60% dos professores que não pensaram em desistir da profissão. Uma porcentagem bastante significativa.

26,03% dos respondentes tiveram vontade de desistir da profissão. Nas respostas dissertativas pode-se observar os motivos pelos quais os professores pensaram em desistir da profissão, dentre os quais destacaram-se três repostas: O primeiro motivo é uma crítica das avaliações dos critérios utilizados pelo *Ministério da Educação e Cultura (MEC)* que altera as avaliações a seu bel prazer; o segundo é a crítica às *Instituições de Ensino Superior (IES)* pela falta de apoio aos docentes e o terceiro motivo seria a vontade do professor realizar somente atividades de pesquisa.

Então subintende-se, que esta última resposta se refere a exclusão das atividades de sala de aula e de extensão, somente para se dedicar a pesquisa.

Os restantes das respostas (26,03% que responderam sim) denunciam que o cotidiano de alguns professores está imerso em cansaços e desencantamentos.

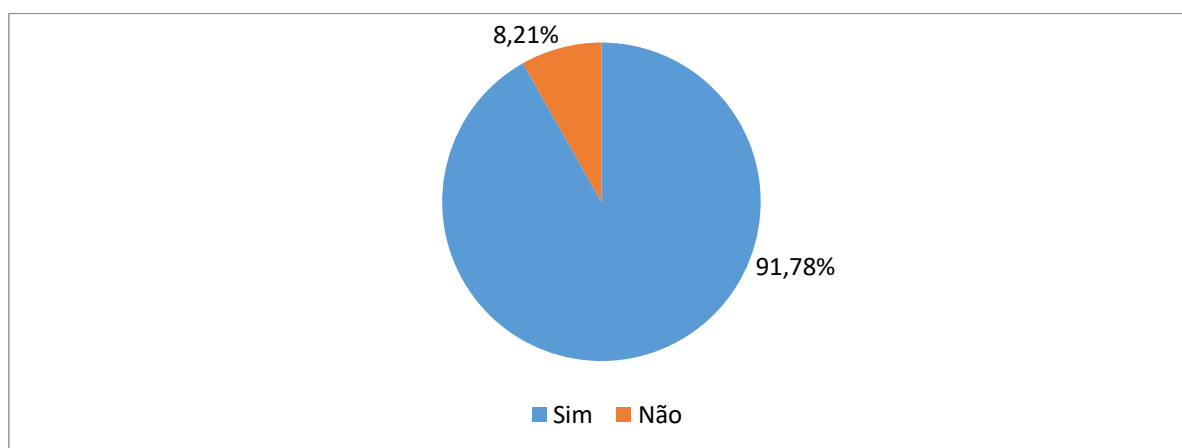
As respostas discursivas denunciam que o excesso de trabalho; a falta de possibilidades de desenvolvimento profissional; a falta de alunos motivados para o estudo; o baixo nível intelectual dos alunos e por outros motivos pessoais, são frequentemente responsáveis pela vontade de desistência da profissão.

Quanto a permanecer na profissão de educador musical, identificamos os seguintes tópicos separados por blocos temáticos: inspirar outros; reconhecimento profissional; gostar; amor; prazer; produção de conhecimento e formação humana; não se veem fazendo outra coisa; necessidade financeira; desafios; etc.

O motivo “*necessidade financeira*” se destacou dos demais motivos, pois todos os outros sinalizam uma relação direta com o encantamento.

Sobre “*necessidade financeira*” ser o motivo de se estar na docência, aparecendo em mais respostas no gráfico 26, denuncia que a profissão é considerada somente um trabalho para sobreviver, o que é um indício forte de desencantamento.

Gráfico 27 – (Questionário B – Professores) Conhece desistente do Curso?



Fonte: dados coletados pela autora (2017).

Somente 8,21% dos professores não conheciam alunos desistentes do curso. Os restantes dos respondentes afirmaram que conheciam e listam os motivos.

Ou seja: 91,78% tem conhecimento da problemática de desistência dos alunos, mas como educadores não se motivam para a resolução deste problema.

O número de alunos concluintes nas Licenciaturas, que a cada ano tem diminuído substancialmente com raríssimas exceções em alguns cursos, também sinaliza o cansaço destes professores para agirem e reagirem a respeito das dificuldades que se apresentam nos cursos. A apatia para esse problema, parece não afetar os professores, mesmo tendo consciência que os cursos estão esvaziados de alunos.

Os motivos relatados pelos professores para a desistência dos alunos são variados.

Estes motivos, são quase os mesmos relatados também pelos alunos que conheciam alunos que desistiram do curso (Gráfico 12) e comprovam o que é determinante para o abandono dos cursos: se referem ao mercado de trabalho ruim causando a falta de perspectiva profissional; a falta de emprego na área; por precisarem trabalhar para sobreviverem; migram para outros cursos e para o Bacharelado pela falta de identificação com o curso; apresentam descontentamento com os cursos por serem teórico demais e por possuírem uma carga horária excessiva; entram sem base musical e não conseguem acompanhar o curso; etc.

Um dos professor afirmou na sua resposta que 30% dos alunos desistem no primeiro ano de curso.

Com os dados do Gráfico 27, concluímos que esta pesquisa se transforma em uma constatação para o ressignificar dos cursos e da docência na Educação Musical.

A *educação educante* que auto-encante os professores, quer estejam na universidade ou em formação na Licenciatura, promove uma educação encantada também para os alunos, onde só será possível pela conscientização de que se faz urgente interferir nas problemáticas universitárias que se relacionam com a profissão de educar.

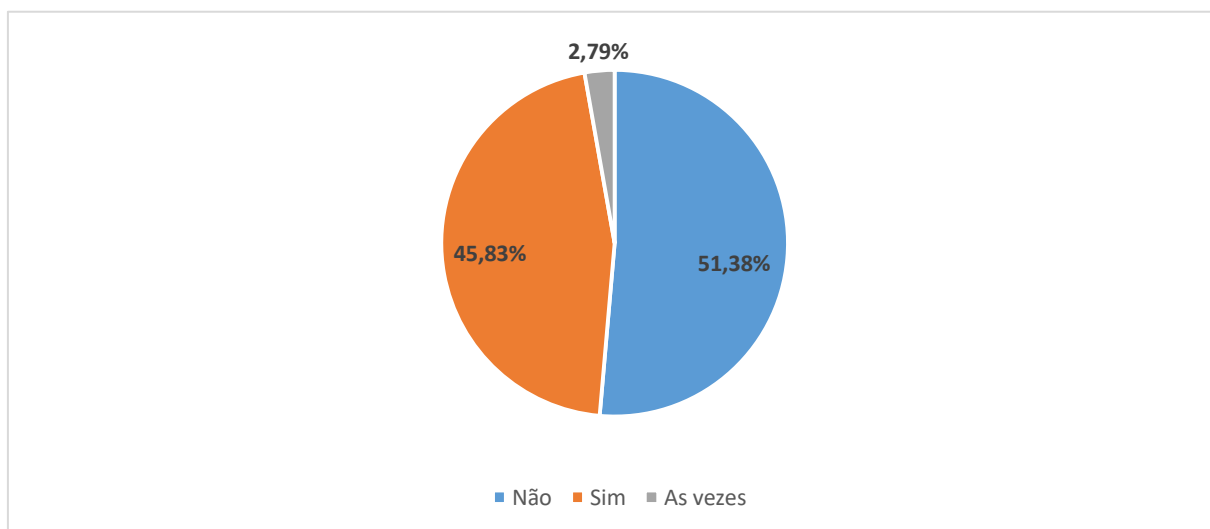
O musicar, devolve a música para a Licenciatura. O encantamento, devolve a vontade de educar para os professores e a propriedade devolve a todos uma Educação Musical de qualidade.

Caso nada mude, os cursos de Licenciatura em Educação Musical poderão estar fadados a desaparecerem.

V.4.15. Questionário B: Quarto Momento – Sobre Villa-Lobos

Verifica-se neste quarto momento como o Villa-Lobos educador é ensinado nos cursos universitários para saber se sua pedagogia é ensinada aos licenciandos próximos da obtenção do diploma e da profissionalização.

Gráfico 28 - (Questionário B – Professores) Ensina Villa-Lobos Educador /Abordagem



Fonte: dados coletados pela autora (2017).

Verifica-se que 51,38% dos respondentes não ensinam Villa-Lobos educador nos cursos de Licenciatura. 2,77% responderam que *as vezes ou superficialmente* e 45,83% responderam que *sim*, dos quais registrou-se pouca referência nas respostas descritivas de uma abordagem pedagógica aprofundada.

Salientamos ainda que alguns respondentes responderam *sim*, na afirmação positiva, descreveram uma abordagem interpretativa das obras de Villa-Lobos, não prestando atenção na pergunta que se referia a Villa-Lobos educador.

Esse fato chamou a atenção para a pouca concentração de alguns professores ao responderem um questionário de pesquisa.

A verificação revela então que Villa-Lobos educador é ensinado nos cursos de Licenciatura com uma abordagem tímida sobre a sua pedagogia musical.

Sobre o conteúdo que é ministrado, somente uma pequena parcela dos professores descreveram esses conteúdos nas respostas discursivas: 6,84% citaram o canto orfeônico e citaram o *Guia Prático* e somente 2,88% dos professores tiveram uma abordagem mais aprofundada como por exemplo: a sua relevância na História da Música e na História da Educação Musical no Brasil ou falaram sobre a sua atuação no modernismo e sobre sua inserção política e pedagógica no Brasil.

Para demonstrar como as variáveis se correlacionam no questionário de professores apresenta-se a Tabela 7 a seguir.

TABELA 7: Correlações entre as variáveis. (Questionário B – Professores)

Correlações entre as variáveis.									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Idade	1.00								
2. Encantado com a profissão	0,14								
3. Encantado com o curso	0,13	0,49**							
4. Encantado para persistir	0,15	0,41**	0,04						
5. Facilidade em ensinar	-0,06	-0,06	0,22	-0,13					
6. Pensamentos de desistência	0,29*	0,45**	0,33**	0,44**	-0,13				
7. Ensino de Villa-Lobos	0,12	0,14	0,08	0,16	0,02	0,01			
8. Atividades musicais importantes	-0,16	0,40**	0,13	0,17	-0,08	-0,05	0,17		
9. Atividades musicais utilizadas	0,27*	0,16	0,02	0,04	-0,16	0,07	0,19	0,55**	
10. Atividades musicais/ cursos preparam	0,19	0,40**	0,30**	0,11	0,03	-0,10	0,12	0,47**	0,28*

*. Correlação é significativa para $p < 0,05$ (bilateral)

**.Correlação é significativa para $p < 0,01$ (bilateral)

Fonte: dados coletados pela autora (2017).

As relações entre as variáveis dos questionários dos professores, foram obtidas através de correlações de Pearson.

A tabela 7 mostra que os pensamentos de desistência estão negativamente relacionados com as idades e com os estados de encantamento

O encantamento com o curso e com a profissão se relacionam com as atividades do musicar mais importantes e com o sentimento de que o curso prepara para as atividades.

As análises de regressão “stepwise” com os *pensamentos de desistência* como variável dependente, incluem os fatores de *encantamento com a profissão* (Beta = -0.30, $p < 0.01$), com o *encantamento para persistir na profissão* (Beta = -0,28, $p < 0.05$) e com a *idade* (Beta = -0,23, $p < 0.05$).

Ou seja, quanto mais *encantados com a profissão* ou para *persistirem na profissão*, maior a *idade* e maior *facilidade sentem para ensinar*, os pensamentos de desistência são menos assinalados.

A variável “se *ensina Villa-Lobos educador* ou não nos cursos de Licenciatura em Educação Musical, não apresentou relação significativa com nenhuma das outras variáveis., porque não há diferenças entre os que ensinam Villa-Lobos Educador e os outros professores.

A correlação com estarem mais ou menos encantados pelo curso ou pela profissão são. (meta mensuráveis).

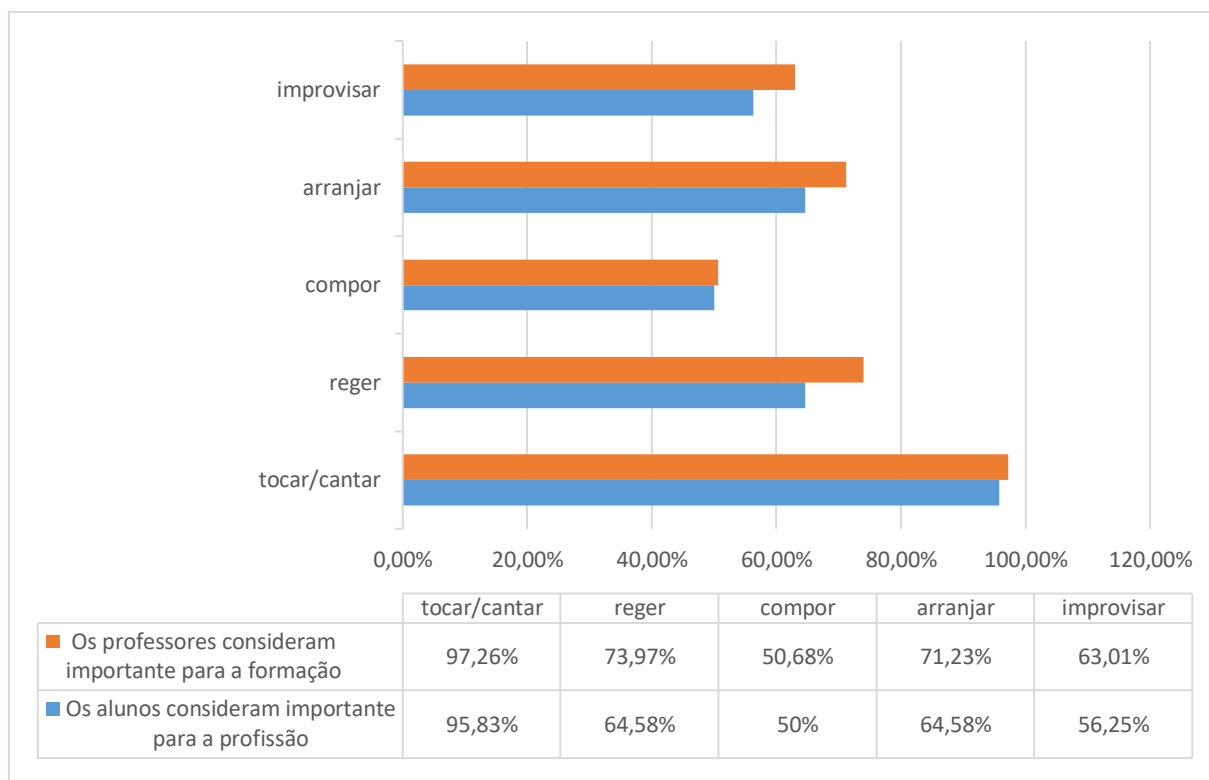
A medida é constituída apenas por um item aberto: “ se ensinam Villa-Lobos educador e por qual aspectos abordados?”

As respostas sobre os conteúdos que os professores ministravam, não deixou aparente se eles estavam ou não encatados pelo assunto

Sobre Villa-Lobos educador, portanto, a diversidade das respostas que esperava-se encontrar, não foram registradas e a correlação com o encantamento e por isso não puderam ser mensuradas .

V.4.16. Cruzamento de dados das amostras A e B.

Gráfico 29 – Comparativo/ Importância/ Musicar: (Professores e Alunos).



Fonte: dados coletados pela autora (2017).

Com os gráfico 23, fica claro observar que a atividade importante na visão dos professores correspondem as atividade importantes também para os alunos.

Isso revela que os professores influenciam diretamente os alunos a partir de suas concepções musicais.

Comparando as atividades do *musicar* dos alunos com a dos professores, chegamos a algumas conclusões:

Comparando os dados, temos a tabela 5 a seguir, que mostra as porcentagens e a ordem de preferência de cada segmento educativo:

Tabela 5 – Comparativo - Encantamento - (Flow) (Professores e Alunos).

Encantamento	Professores	Preferências	Alunos	Preferências
Sente prazer em ensinar	97,26%	1º	81,30%	2º
Aprende coisas novas	94,52%	2º	87,50%	1º
Se sente motivado (a) e inspirado (a)	83,56%	3º	62,50%	5º
Se sente feliz com o que realiza	82,19%	4º	68,80%	4º
Se sente concentrado (a) e criativo (a)	80,82%	5º	52,10%	7º
Estuda constantemente	79,45%	6º	62,50%	5º
Se sente desafiado (a)	78,08%	7º	72,70%	3º
Perde a noção do tempo/ o tempo passa rápido	69,86%	8º	54,20%	6º
Não escolheria outra profissão	63,01%	9º	27,10%	10º
Esquece os problemas cotidianos	61,64%	10º	37,50%	9º
Consegue descontraír e relaxar	56,16%	11º	41,70%	8º

Fonte: dados coletados pela autora (2017).

Chamamos a atenção para a preferência tanto de alunos como de professores que classificam como 1º e 2º lugares, alternativamente. Os indicadores: *sentem prazer em ensinar e aprende coisas novas comprovam isso*.

Da mesma forma, estes indicadores também se encontram nos últimos lugares de preferências.

Os indicadores *não escolheria outra profissão, esquece os problemas cotidianos e consegue descontraír e relaxar também indicam isso*.

Se consideramos o encantamento pelo curso e pela profissão, teremos os seguintes dados:

Tabela 6 – Comparativo de Encantamento pelo Curso e pela Profissão (Professor/Aluno)

Encantamento	Curso	Profissão
Professores	60,28%	82,19%
Alunos	62,50%	79,17%

Fonte: dados coletados pela autora (2017).

Os professores são menos encantados pelos cursos e mais encantados pela profissão do que os alunos.

Se considerarmos que são os cursos que habilitam para a profissão, a porcentagem da tabela 6 em relação aos cursos é baixa.

Isto sinaliza o problema crucial dos cursos de Licenciatura: Os cursos, não são atrativos para 39.72% dos professores que o lecionam e nem atrativos para 37,50% dos alunos que se formam nele. Um índice considerável.

Quanto os possíveis motivos de desencantamento pela profissão entre os professores e pelos curso entre os alunos, encontrou-se pontos comum. Se levarmos em consideração que os professores universitários influenciam seus alunos em todos os aspectos da vida e da profissão, esse gráfico não foi surpreendente.

Tabela 7 – Comparativo das Principais Dificuldades Diagnosticadas

Alunos – Curso	Professores - Profissão
Instabilidade financeira	Instabilidade financeira
Desvalorização profissional	Desvalorização profissional
Dificuldade para acompanhar o curso	Alunos que não estudam
Carga horária elevada	Excesso de trabalho
Frustração / desmotivação	Frustração

Fonte: dados coletados pela autora (2017).

Entre as principais dificuldades apresentadas nas respostas discursivas, por ambas as amostras, a *instabilidade financeira* e a *desvalorização profissional* são referidos como principais. A *frustração* também é relatada pelas duas amostras na mesma proporção.

Os termos *carga horária elevada* e *excesso de trabalho*, podem ser vistos como equivalentes assim como os termos *dificuldade para acompanhar o curso* e *alunos que não gostam de estudar*, tornando-se evidente que as visões em relação ao curso (pelos alunos) e a profissão (pelos professores) são semelhantes.

A falta de prática instrumental e o desequilíbrios entre teoria e prática, foi mais mencionada pelos alunos, embora os professores tenham consciência da importância do musical para a formação dos alunos.

A tabela 8 a seguir, mostra os principais motivos de desistências referidos pelas duas Amostras.

Tabela 8 – Comparativo /Motivo/ Conhecimento de Desistência do Curso.

Alunos (que conheceram colegas desistentes)	Professores (que conhecem alunos desistentes)
Falta de condições financeiras, precisavam trabalhar para viver	Mercado ruim, falta de emprego e de perspectiva profissional, precisavam trabalhar para viver
Migram para outros cursos ou para o Bacharelado	Migram para outros cursos ou para o Bacharelado
Muita teoria e pouca prática musical	Curso teórico demais e carga horária excessiva
Não se identificaram com o curso	Não se identificaram com o curso
Entram sem base e não conseguem acompanhar o curso	Outros

Fonte: dados coletados pela autora (2017).

Nota-se os itens se correlacionam nas duas Amostras, pois apenas o que se refere a prática instrumental, não aparece como motivos de desistência nos relatos dos professores, embora apareçam explicitados nos motivos que os alunos identificaram de desistência dos seus colegas.

A tabela 9 demonstra o conhecimento sobre Villa-Lobos nos cursos de Licenciatura.

Tabela 9 – Conhecimento sobre Villa-Lobos. (Professores e Alunos)

Respostas	Alunos	Professores
Sim	28,21%	51,38%
Não	71,79%	45,83%
Às vezes		2,79%

Fonte: dados coletados pela autora (2017).

Apesar de 51,38% dos professores afirmarem que ensinam Villa-Lobos, 71,79% dos alunos confirmam que não o estudaram. Uma diferença notável entre as informações.

Tabela 10 – Comparativo/Abordagem/Pedagógica/Villa-Lobos: Alunos e Professores.

Alunos		Professores	
Canto orfeônico, Guia prático	47,95%	Canto orfeônico, Guia prático	6,84%
Conhecimento especificado e detalhado	8,33%	Conhecimento especificado e detalhado	12,31%
Pouco conhecimento	20,83%	Pouco Conhecimento (não averiguado)	_____
Nenhum conhecimento	22,91%	Nenhum Conhecimento (não averiguado)	_____

Fonte: dados coletados pela autora (2017).

A atividade que é mais correlacionada ao Villa-Lobos educador é: o canto orfeônico e o material pedagógico de canto; (Guia Prático primeira parte, e Canto Orfeônico vol(s).1 e 2), são mais citadas pelos alunos do que pelos professores já que ninguém menciona os livros de *Solfejos vol(s)1 e 2*, o *Guia prático para piano* e material de *Música Sacras*).

Ainda podemos referir que o conhecimento específico sobre Villa-Lobos educador é pouco referido entre os alunos e também pouco referido nas abordagens dos professores.

Educar musicalmente é também olhar para Villa-Lobos educador, que por si, mostrou o caminho da construção da propriedade musical, e por isso, encontrou o encantamento que o impulsionou para que a música nunca deixasse de ser o seu ofício, utilizando o musicar no seu percurso na vida e na sua trajetória profissional.

Como discussão dos resultados apresentados, podemos resumir que: Os cursos de Educação Musical não priorizam a maioria das atividades do *musicar* e essa pouca importância dada a ele pelos professores, é refletidas nos alunos.

A Educação Musical precisa reavaliar seus currículos formativos e encontrar formas criativas de devolver os conhecimentos musicais práticos aos educadores, para que mais alunos se formem nos cursos dispostos para atuarem profissionalmente com encanto, com propriedade e com o musicar.

Villa-Lobos é ensinado nos cursos de Licenciatura, mas a abordagem pedagógica e sua importância para a Educação Musical atual, parecem estar minimizadas.

A Educação Musical brasileira, pelo índice de desistentes dos cursos universitários e pelo número de alunos que se formam anualmente, precisa enfrentar seus problemas e urgentemente abrir espaços para que novas possibilidades educativas sejam experimentadas.

Precisa-se perder pre-conceitos, ouvir os alunos, abraçar a música de forma prática para formar músicos- educadores. Caso nada seja feito, os cursos tenderão a fechar.

E para finalizar, terminamos com as seguintes argumentações:

Que a propriedade (encantar e musicar) possam ser os pilares estruturantes de uma *educação educante*, onde a voz de quem aprende música se some as vozes do que trabalham na Educação Musical.

Que o diálogo dessas vozes em conjunto, possibilitem o ousar, o sonhar, o transformar e o ser feliz com o que se realiza profissionalmente, tal como Villa-Lobos o foi.

Que a música nunca perca o espaço e a importância na educação e que nunca permitamos que a música se ausente do espaço escolares e sociais, onde quer que ela aconteça.

Que o educador do encanto, da propriedade e do musicar seja formado pelos cursos universitários que se preocupe com a musicalidade de quem precisa se auto-educar para educar, devolvendo a música para todos que a escolheram como profissão.

Que a *educação educante* passe a ser uma realidade no Brasil, e que ela viabilize outros exemplos de educadores que se dispõem a transformar a realidade educativa sem medo de enfrentar os problemas;

Que o musicar volte para quem ensina música. Volte para quem educa e para quem é educador. Volte para o lugar de onde nunca deveria ter saído. Volte para os cursos de música que se esqueceram da sua musicalidade.

E que os educadores musicais cantem seus cantos, toquem seus encantos, dancem seus gingados, pintem seus sonhos, criem as suas histórias, rejam e realizem o seu ofício, marcando seus alunos com a alma repleta de música.

Conclusão

Concluir é sempre uma tarefa difícil, principalmente quando todo percurso trilhado é de abertura e de transcendência que percorre do tempo, somente o que ele revela da temporalidade de nós mesmos.

O tempo de Villa-Lobos, ao contrário do percurso inicial desta tese que é histórico, factual e cronológico, se dá a si mesmo de outra maneira. Se dá pela temporalidade original, e por esse motivo, se faz tempo autêntico da criatividade e da propriedade.

Assim, concluimos que Villa-Lobos criador não se ausentou do Villa-Lobos educador.

A releitura apresentada de Villa-Lobos educador nesta tese, é original, porque se fez a partir do seu autodidatismo, da sua forma de se apropriar e de realizar música, do seu conhecimento empírico, da sua maneira particular e única de escolher a música como elo principal de sua trajetória de vida, revelando mais que fórmulas pedagógicas ou metodológicas, o que se faz necessário para ser músico educador, onde a arte, a formação e a educação não se ausentam do que é essencial: da musicalidade que a música é e faz nos seres humanos.

Demonstramos que a propriedade musical acontecia nos professores que Villa-Lobos formava, através dos programas de ensino do SEMA e principalmente pelo programa do C.N.C.O.

Agregado a isso, soma-se as análises de algumas obras didáticas do material pedagógico de Villa-Lobos, onde pela formação recebida no C.N.C.O., os professores possuíam um conhecimento significativo de música e possuíam também a propriedade que profissão exigia naquele momento histórico.

As quatro entrevistas recolhidas de sujeitos chave que frequentaram o canto orfeônico nas escolas da capital do Rio de Janeiro, certificaram a propriedade musical dos seus professores de canto orfeônico, embora só se tenha como evidência, que somente o colégio da entrevista 4 seguia as determinações e usava a pedagogia de Villa-Lobos, incluindo o material pedagógico.

Demonstramos através da revisão bibliográfica, que as pesquisas validam que Villa-Lobos possuía as dimensões postuladas por esta tese, ou seja, que ele possuía a *propriedade* do *musicar* com habilidades nas cinco atividades que sugerimos para os cursos universitários:

tocar/cantar, reger, compor, arranjar e improvisar, e que ele era *encantado* pela música, por fazer dela um percurso encantante na profissão e na vida.

Villa-Lobos esteve na direção do C.N.C.O. até bem perto da sua morte e também continuou a compor até este mesmo período. Portanto, este fato é determinante para ele seja considerado o educador da propriedade, sendo um paradigma de educador musical que fazia da música o seu comprometimento com a educação, e por isso, ganhou notoriedade para educar.

Foi dessa forma que Villa-Lobos colocou a música nas escolas brasileiras, justamente porque sua propriedade musical não podia ser questionada, pois era valorizada e reconhecida não só no meio musical brasileiro, como também na Europa e nas Américas.

Em relação a sua participação no governo do Presidente Getúlio Vargas questionado por muitos pesquisadores e sobre também a concepção de ensino que Villa-Lobos adotou com o canto orfeônico, conclui-se que Villa-Lobos tinha sim um comprometimento com as ideologias do Nacionalismo, mas que isso não se apresentava diferentemente da ideologia de uma época histórica, advinda do modelo europeu que estavam em voga neste período.

A História da Educação Musical brasileira comprova a importância de Villa-Lobos, onde dois períodos distintos são claramente definidos. Antes de Villa-Lobos e depois de Villa-Lobos, sendo ele o marco principal.

A propriedade musical de Villa-Lobos é explicada, conceituada e substantiada pela parte poética dessa tese, comprovando a importância as dimensões da *propriedade* musical, do *musicar* e do *encantamento* para uma educação que pretenda marcar os indivíduos de conhecimentos e de atitudes musicais, que ressignifiquem o trabalho e a vida dos que são educados por ela.

Os currículos e a formação dos educadores atuais são colocados em questão, comprovando a ineficácia de ambos para a profissionalização atual.

O rico material de música que Villa-Lobos produziu com a sua equipe de professores na época da SEMA e do C.N.C.O, é abundante, que ensina as concepções gerais e fundamentais da música de maneira musical, pela beleza das melodias e das harmonias.

A maneira sequenciada que Villa-Lobos organizou seus livros, faz com que o educador musical da atualidade possa encontrar diversos exercícios e obras interessantes para

serem utilizados na sala de aula. Escolhe-las levando em consideração o diagnóstico de turma e dos alunos, se faz necessário.

Então sugere-se uma contextualização da nossa história passada com o momento atual, onde o encontro se dê para que as tensões e conflitos existentes em cada momento temporal, sejam conhecidos.

Pode-se concluir também, que embora o projeto de canto orfeônico tenha sido dimensionado de forma abrangente, primeiramente para todas as escolas da capital e depois seguindo para as escolas do país, que provavelmente isso não tenha acontecido, talvez ficando minimizado nas escolas onde os professores eram formados pela SEMA e pelo C.N.C.O.

Três escolas, das quatro investigadas nas entrevistas, não seguiam as diretrizes do C.N.C.O., mesmo estando na capital do país, onde ela foi mais disseminada.

Ainda podemos inferir que a pedagogia da *Escola Nova*, com os avanços educativos, não interferiu imediatamente na concepção de ensino vigente. Pois sabemos que as mudanças levam tempo para serem implementadas e que mesmo promulgadas em leis, isso não garante o imediato cumprimento das diretrizes normatizadas. Afinal, leis não fazem ações, são os sujeitos quem as realizam.

Com as entrevistas recolhidas, percebe-se que o conceito educativo da época estava focado no professor, sem uma atenção humanística para com os alunos e que primava para as informações descontextualizadas do aprender e ensinar.

No entanto, não se pode negar que as concepções educativas de Villa-Lobos, foram uma inovação na época. Se foram seguidas pelos professores e pelas escolas, é outra questão.

Os documentos apresentados em diversos lugares desse trabalho, comprovam que Villa-Lobos estava bem próximo dos grandes pedagogos musicais, reconhecidos internacionalmente no século XX

Villa-Lobos incorporou essas pedagogias e adaptou-as para a realidade brasileira. As normas complementares dos documentos deliberativos para as atividades de música nas escolas, comprovam isso e a entrevista 4 também.

A partir da propriedade musical de Villa-Lobos, a epistemologia da área de Educação Musical foi colocada em questão, onde a música como acontecimento, como unidade de todas as possibilidades musicais, perde na prática para a supremacia da teoria.

É com Villa-Lobos que percorremos o caminho para se pensar a retomada do que foi perdido, ou seja, onde a música como originalmente entendida na cultura grega, é a unidade de todo o conhecimento, não comportando as separações hoje estabelecidas que empurram do alto do penhasco a prática musical ribanceira abaixo na formação de educadores musicais.

O Estudo Empírico, é a última parte dessa pesquisa e se inicia com três relatos de experiência que apresentam a originalidade de uma *educação educante*, onde a experiência ganha lugar de destaque para se falar do lugar que se ocupa no mundo, tento a voz para dizer o que se diz, discorrendo sobre as marcas positivas e negativas (encantos e desencantos), que professores deixam nos seus alunos.

São relatos de superação das dificuldades que se apresentam em um percurso da vida e que possibilitam uma conscientização de que o reencantamento se faz necessário para quem educa e que, mais que instituições de ensino com modelos canônicos, são os seres humanos que importam com sem pensamentos inovadores e com suas atuações criativas, porque são esses que fazem a história.

Os três relatos concluem que na educação, só é possível mudar de direção á partir de nós mesmos, num diálogo profícuo e profundo com o outro na sua especificidade de não ser igual a nós, mas que por isso, nos ensina.

As entrevistas, analisadas pela *Análise Crítica do Discursos*, comprovam que: o tipo de música mais utilizada no repertório do canto orfeônico eram os hinos patrióticos e religiosos, mas também comprova que nas escolas das entrevistas 2 e 4, canções, músicas populares e folclóricas eram ensinadas, além de na entrevista 4 apresentar ainda outras atividades musicais extras escolares destinadas para a apreciação musical dos alunos.

Também podemos inferir com as entrevistas, que a metodologia de cada professor e a orientação de cada escola, foram determinantes para se perceber como as ações enterferiram na forma de aprender e ensinar o canto orfeônico nesses espaços.

A percepção de cada entrevistado com o momento da aprendizagem do canto orfeônico, também parece se relacionar com o lugar desses alunos no ambiente educativo.

A (E1) por ter tido experiências traumáticas com o canto orfeônico não reconhece a importância dele para nenhuma área da sua vida.

A (E2) por adorar música, reconhece a importância do canto orfeônico na sua vida, inclusive relatando que adorava alguns hinos patrióticos.

Já o (E3), por ter demonstrado um comprometimento com a memória, conseguiu ainda externar que cantava pouco e que por isso não era corrigido.

E o entrevistado (E4), absolutamente fascinado pelo canto orfeônico, considera que ele foi importante para impulsionar a vontade de mais conhecimento musical, inclusive relatando que essa influência chegou até os dias atuais da sua vida.

Todos os quatro entrevistados reconhecem a propriedade musical de seus professores, embora a (E1) entre em contradição neste aspecto.

E ainda podemos referir que apesar de Villa-Lobos ter tido uma inserção social bastante grande na sociedade brasileira, que nas escolas ele não era mencionado.

Com estas quatro entrevistas interpretadas pela *Análise Crítica do Discurso*, pode-se trazer a história para conversar com a memória de sujeitos chave que puderam contribuir para a elucidação de questões obscuras encontradas nas biografias e nas pesquisas sobre a vida e a obra de Villa-Lobos.

Com os questionários, as conclusões sobre o ensino do *musicar* nos cursos universitários pesquisados foram grandes:

Ficou confirmado que em um universo de setecentos e setenta e cinco (775) inscritos nos cursos nas universidades pesquisadas, apenas 26, 84% dos alunos concluíram o curso de Licenciatura em Educação Musical em 2017.

Este dado comprova que os cursos estão formando pouquíssimos alunos, sinalizando também o que se faz necessário haver de mudanças na formação atual ofertada.

Já quanto as universidades pesquisadas, estas correspondem a 26,84% das universidades brasileiras que possuem cursos universitários de Educação Musical no Brasil. Por serem estas universidades relevantes no cenário acadêmico brasileiro e por estarem localizadas nas cinco (5) diferentes regiões do Brasil, acredita-se que os dados obtidos com as amostras são significativos e representativos para a realidade encontrada nas demais universidades brasileiras.

Comprovamos que as atividades musicais dos alunos antes da universidade estão relacionadas com as atividades musicais na faculdade, com as atividades necessárias a profissão, com a permanência nos cursos e com o estado de encantamento que vivenciam.

Então, pode-se constatar que o encantamento é responsável pela *permanência dos alunos nos cursos* e que esta permanência está correlacionada diretamente com as atividades do *musicar* e com o que a *profissão exige* que saibam.

Logo, o *encantamento* está diretamente associado com os conhecimentos de *tocar/cantar, reger, compor, improvisar e arranjar* que se ausentam dos cursos na grande maioria, e que por isso, colaboram para a desistência dos alunos e para os desencantos sofridos.

Quanto as idades dos alunos, pode-se certificar que quanto mais novo o aluno é, menos *encantamento* ele sente e mais *pensamentos de desistências* são expressados. Obviamente fica claro também que quanto mais velhos, mais *encantamento* vivenciam, permanecendo nos cursos com maiores frequências.

Pode-se também expor, que a *falta de encantamento* nos alunos se relaciona diretamente com os *pensamentos de desistências* pelo curso. Logo, essa premissa valida a forte possibilidade de evasão e as questões de partida dessa tese.

Sobre o estudo de Villa-Lobos educador nos cursos, nos alunos verificou-se pelas respostas discursivas que somente 38,46% deles estudaram Villa-Lobos educador. E quanto ao conhecimento da sua pedagogia, esta se apresenta superficial, pois somente 8,33% dos pesquisados citaram tópicos que se relacionam com este conhecimento. Isso corrobora para a afirmação que se faz da pouca importância que os cursos universitários dão para a pedagogia musical de Villa-Lobos.

Quanto as análises do questionário dos professores podemos inferir que:

Os professores *encantados com o curso e com a profissão* relacionam esse *encantamento* com as atividades do *musicar* e com o *sentimento de que o curso prepara* para essas *atividades*. Logo, o *musicar* também é impactante para os professores.

As análises de regressão “*stepwise*”, correlaciona que os *pensamentos de desistência* estão relacionados negativamente com aos fatores de *encantamento pela profissão*, com o *encantamento para persistir na profissão* e com a *idade*.

Ou seja, ratifica-se que quanto mais *encantados com a profissão* ou para *persistirem na profissão*, maior a *idade* dos professores e maior *facilidade sentem para ensinar*, onde os *pensamentos de desistência da docência* são menos assinalados.

Já sobre o ensino de Villa-Lobos nos cursos, esta variável não apresentou relação significativa com nenhuma das outras variáveis verificadas, porque não há diferenças entre os

professores que ensinam ou não ensinam Villa-Lobos Educador que se correlacione com estarem mais ou menos encantados pelo curso ou pela profissão.

A medida é constituída apenas por um item aberto “Você ensina ou aprende Villa-Lobos educador? Se sim, quais aspectos são abordados?”

As respostas sobre o conteúdos que os alunos vivenciaram ou que os professores ministraram, não deixaram aparente se eles estavam ou não encantados pelo assunto. A diversidade das respostas que esperava-se encontrar, não foram alcançadas e a correlação com o encantamento não pode ser estabelecida. Seria necessário então, que esse assunto fosse melhor verificado em outras pesquisas.

Mostramos que os cursos pesquisados de Licenciatura das Universidades Federais em Educação Musical no Brasil, estão desabastecidos da prática musical e que esta concepção é advinda dos professores universitários, que embora reconheçam a importância do *musicar*, não utilizam cotidianamente essas atividades em suas aulas.

Constatou-se também que as atividades do *musicar* que se relacionam diretamente com a criatividade musical, tais como: *compor, arranjar e improvisar*, são as atividades menos valorizadas pelos professores e consequentemente pelos alunos.

Outro grave problema foi verificado. Os professores universitários, esvaziados de práticas musicais, formulam os currículos onde a atividade mais valorizada é somente o *tocar/cantar* sendo a segunda a de *reger*.

Inferimos com essas atitudes docentes, que os professores acabam por influenciar os alunos na mesma concepção des-musicalizada que possuem, onde a maioria das atividades do *musicar* também não se fazem importantes na concepção da maioria dos alunos e que se correlacionem para a formação de educadores musicais mais qualificados e felizes ao estarem na educação.

Dessa forma, confirmamos que as ações musicais e as transformações pedagógicas, precisam acontecer primeiramente em quem ensina para depois apresentar resultados em quem é ensinado.

Atestamos também que a concepção pedagógica nos cursos, não é substanciada por uma práxis equilibrada, e que por esta razão, exerce um forte impacto na quantidade reduzida de alunos que se formam anualmente em Educação Musical.

Ainda se verificou que se os currículos e as práticas pedagógicas não forem reformulados, que os Cursos das Universidades Federais de Educação Musical, formarão ainda menos alunos do que atualmente formam e que já é bem pouco. Esta situação é preocupante porque cursos sem alunos fecham. E se nada for efetivamente transformado no ensino musical, é provável que esse desfecho aconteça

Apresentou-se, então, algumas ideias para uma educação denominada por mim de *educação educante* que congrega em seus princípios a música como núcleo da formação de educadores musicais de forma encantante e apropriada através do *musicar*, e que considere além das competências e habilidades musicais, as relações mais humanas, mais sensíveis, mais dialógicas, mais ternas e mais amorosas.

Apontamos desta visão, que os educadores musicais precisam ressignificar constantemente a suas ações, se auto-formando dentro de uma práxis equilibrada, onde a prática não se ausente de se relacionar com a teoria e vice versa.

Ainda foi constatado que o reabastecimento pelo encanto que a música é e faz na vida dos seres humanos pode ressignificar as ações musicais e pedagógicas como forma de reencantamento nos caminhos da docência, tendo influência significativa na vida dos sujeitos que estão no processo de aprendizagem.

Sobre o encantamento no que diz respeito aos cursos universitários e sobre a profissão, (Amostras A e B), os dados mostram que o índice é positivo, embora estados desencantados tenham sido diagnosticados.

As correlações entre os encantamentos, assim como as relações entre as atividades do *musicar* são positivas ou próximas das variáveis. Pois estão correlacionadas também com as atividades desenvolvidas *antes da universidade, na universidade* e também *com o que a profissão exige*. Assim, são determinante para o conhecimento que os alunos esperam encontrar nas universidades e que impactuam também a profissão futura do educador musical.

Face aos resultados encontrados, como impacto da pesquisa e considerando a reflexão neste percurso trilhado, inferimos que é necessário uma atuação mais efetiva na fomentação de atitudes que valorizem e incentivem a importância do *musicar* e de se estar encantado para a aquisição da propriedade musical mais consolidada e mais prazerosa na atuação docente.

Atuar na docência de forma própria, apropriante, musical, encantada e *educante* é possibilitar na Educação Musical as transformações que o aprender e ensinar necessitam na atualidade.

Ainda se percebeu com os resultados, que o impacto de Villa-Lobos-educador na histórica da Educação Musical brasileira se faz presente, mas que a sua pedagogia quease se ausenta da Educação Musical atual.

Villa-Lobos educador é ensinado nos cursos de Licenciatura mas de forma histórica, e quando pedagógica, de forma tímida.

Afirma-se também que as limitações que se apresentaram nesta tese, foram inúmeras e se relacionam diretamente com a maneira de se encarar as pesquisas no Brasil. As Instituições destinadas a preservação, conservação, divulgação, investigação e aquisição do nosso patrimônio histórico e cultural, não exercem como preconizam ou deveriam, as atividades a que são destinadas.

Ao invés de fomentarem ações importantes para que o maior acesso ao acervo fosse possível pelos interessados, dificultam de sobremaneira essa acessibilidade. Ações governamentais, neste sentido, precisariam acontecer urgentemente para que a nossa história brasileira não se perca.

Apesar de termos hoje no século XXI, inúmeras maneiras de construir os bancos de dados e de disponibilizá-los online, ainda não encontramos efetivos avanços neste sentido no Brasil.

A necessidade de acolhimento dos pesquisadores com maior eficiência seria muito importante, pois os deslocamentos entre as localidades são caros devido a extensão do Brasil. São recursos financeiros desperdiçados nestas idas e vindas, que poderiam estar sendo melhor utilizados e de forma mais apropriada nas pesquisas.

Outro fator relevante e negativamente preocupante quanto as pesquisas no Brasil, é que encontrar documentos onde eles deveriam supostamente estar, se faz quase impossível. Como exemplo, cito os que se relacionavam com o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, que não foram encontrados no Rio de Janeiro. Foram possivelmente extraviados de algum modo. Este foi o principal motivo para que esta pesquisa ganhasse novo percurso e nova direção, já no meio do curso de doutoramento.

Em relação ao contato com as universidades, a participação e disponibilidade dos coordenadores e dos professores foram reduzidas. Pelas inúmeras tentativas, pelos numerosos empenhos realizados e pelas conversas informais com alguns professores, averigou-se que as universidades se ocupam mais com outras atividades acadêmicas do que efetivamente com as pesquisas, principalmente quando são elas a responderem as informações.

Alguns constrangimentos ainda ocorreram pelas incertezas da bolsa de estudo, que constantemente era cancelada pela burocracia documental e por problemas de avaliações no site disponibilizado, ficando os recursos instáveis e descontinuados, embora mesmo assim, eu agradeça o apoio financeiro de alguns períodos, sem o qual seria impossível realizar este trabalho.

As implicações desta pesquisa se relacionam diretamente com a formação de educadores musicais, premissa de partida dessa tese, e revela que o abastecimento da música só se faz possível para aquele que ensina se colocando no movimento de se maravilhar por ela, de se apropriar, tendo o domínio do que a faz musical para assim educar.

Tal como Villa-Lobos, o educador da propriedade musical, nós, educadores musicais do século XXI, precisamos ser também músicos para ensinarmos a arte musical. Precisamos nos mover para uma educação que nos provoque encantamentos, felicidade, vontade de atuação, que compreenda relacionamentos mais humanitários considerando os sentidos, as emoções, as sensibilidades, possibilitando que a partir de nós, outras transcendências aconteçam na educação.

Que o tempo cronológico não nos roube o tempo kairótico e que os deslocamentos nos coloquem sempre no percurso da propriedade do que da música se faz musical.

Se esta pesquisa puder contribuir de alguma maneira para que os educadores musicais se reconheçam, se fortaleçam e se estimulem a partir das questões aqui apresentadas, os esforços realizados já valeram a pena.

Como finalizar é preciso e considerando as tantas conclusões realizadas já no corpo da tese, deixo aqui a uma esperança e finalizo com uma poesia, para deixar um pouco de *poises* para os que se disponibilizam a estar na educação poeticamente apesar dos desencantos.

Minha esperança é que as questões manifestadas à partir de Villa-Lobos educador, possam devolver este educador para um lugar de maior relevância na Educação Musical e que

o som nasça dos caminhos encantados, de propriedade e carregados de *musicar* na trila de qualquer educação que pretenda ser musical.

O poema final, diz do sujeito poético que é reflexo das relações entre Deus e o Diabo (encantos e desencantos). São eles que deixam marcas positivas e negativas de como se caminha na vida e o que carrega-se delas em nós.

A origem e a criação de um percurso poético próprio, são únicos, porque fogem as regras do que é predestinado. O caminho é construído pelos próprios passos, na solitude das escolhas que se faz na caminhada. Ao mesmo tempo, sozinho, o sujeito se individualiza, sangrando das entranhas de si mesmo a fragmentação causada pelo desencanto e pelo cansaço. Só existe uma saída: a busca de se reencantar.

Não seguir o caminho de todos é fazer opção pelo caminho as vezes mais difícil, mais frio, mais solitário e mais escuro. Mas também é nele que a luz se manifesta mais reluzente. O Deus do poema surge tirando as vendas e mostrando o caminho da luz.

A figura do desencanto é presente. São imagens que simbolizam que o caminho do “eu” são recheadas delas. Mas ao final do poema, a própria escolha é seguir o seu próprio caminho, no jogo da luz e da sombra, na loucura que se é e do que se faz para encontrar o sentido no caminhar.

Cântico Negro

“Vem por aqui”

Dizem-me alguns com olhos doces

Estendendo-me os braços e seguros

De que seria bom que eu os ouvisse

Quando me dizem: “vem por aqui!”

Eu olho-os com olhos lassos,

(Há, nos meus olhos, ironias e cansaços)

E cruzo os braços,

E nunca vou por ali...

A minha glória é esta...

Criar desumanidade!

Não acompanhar ninguém.

Que eu vivo com o mesmo sem-vontade

Com o que rasguei o ventre a minha Mãe.

Não! Não vou por aí!

Só vou por onde

Me levam meus próprios passos...

Se ao que busco saber nenhum de vós responde,

Por que repetis: “Vem por aqui”?

Prefiro escorregar nos becos lamacentos,

Redemoinhar aos ventos,

Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,

A ir por aí...

Se vim ao mundo, foi

Só para desflorar florestas virgens,

E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!

O mais que faço não vale nada.

Como, pois, sereis vós,

Que me dareis machados, ferramentas, e coragem

Para eu derrubar os meus obstáculos?.

Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,

E vós amais o que é fácil!

Eu amo o Longe e a Miragem,

Amo os abismos, as torrentes, os desertos...

Ide! tendes estradas,

Tendes jardins, tendes canteiros,

Tendes pátrias, tendes tetos,

E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios.

Eu tenho a minha Loucura!

Levanto-a como um facho, a arder na noite escura,

E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...

Deus e o Diabo é que me guiam, mais ninguém.

Todos tiveram pai, todos tiveram mãe.

Mas eu, que nunca principio nem acabo,

Nasci do amor que há entre Deus e o Diabo

Ah, que ninguém me dê piedosas intenções!
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: “vem por aqui”!

A minha vida é um vendaval que se soltou.
É uma onda que se alevantou.
E um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou,
Sei que não vou por aí! (Thanatoshizo).

Aos educadores musicais uma sugestão: Não!, Não vá por aí!!! Vá por onde a sua propriedade, o seu encantamento e o seu musicar te levarem.

Referências

- Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de filosofia*. (A. Bosi & I. C. Benedetti, Trad.). São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- Aguiar, W. (2004). *Música: poética do sentido. Uma onto-logo-fania do real*. Tese de doutorado, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Almeida, W. L. S. (2014). *Villa-Lobos: música e nacionalismo na república velha*. Dissertação de mestrado, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Anastasiou, L. das G. D. C. (2002). *Docência no ensino superior*. (Coleção Docência em Formação). São Paulo: Cortez.
- Anderson, B. (2008). *Um mapa da questão nacional*. In G. Balakrishnan. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Andrade, M. de (1965). *Aspectos da Música Brasileira*, (3ª ed.). S. Paulo: Livraria Martins.
- Andrade, M. de (1987). *Pequena História da Música*, Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, 9ª ed.
- Andrade, M. de. (1972). *Ensaio sobre a Música Brasileira*, São Paulo: Livraria Martins.
- Andrade, M. de. (1980). *A escrava que não é Isaura. Obra imatura*. Belo Horizonte: Itatiaia.
- Apel, W. (1972). *Harvard dictionary of music*. (2ª ed.). Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Aquino, F. J. A. de. (2000). *Villa-Lobos's Cello Concerto n°2: a Portrait of Brasil*. Tese de doutorado. University of Rochester, New York.
- Araújo, M. A. L. de. (2008). *Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno do educar*. Salvador: EDUFBA.
- Arquivo Gustavo Capanema (1942). *CG g 1942.05.12/2*. São Paulo.
- Arroio, A. (1909). *O canto coral e a sua função social*. Coimbra: Editora França Amado.
- Arroyo, M. *A formação do educador no Brasil: contemporaneidade e pluralidade cultural*. Em Pauta, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 64- 69, 1991.
- Arruda, Y de Q. (1960). *Elementos de canto orfeônico*. (34ª ed.). São Paulo: Companhia Editorial Nacional.
- Avancini, E. G. (2000). *O canto orfeônico escolar e a formação nacional no Brasil: 1937-1961*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Ávila, M. B. (2010). *A obra pedagógica de Heitor Villa-Lobos: uma leitura atual de sua contribuição atual para a Educação Musical no Brasil*. Tese de doutorado, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Azevedo, F. O. (2006). *Fantasia Concertante Para Orquestra de Violoncelos de Heitor Villa-Lobos: Contextualização Histórico-Musical e Análise Idiomático Interpretativa*. Dissertação de mestrado em Música, Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil.

Bakhtin, M. M. Apontamentos 1970-1971. Como em Galvão, Maria Ermantina. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1970- 1971]. p. 369-397.

Barreiros, M. J. C. A. (1999). *A disciplina de canto coral no período do Estado Novo: contributo para a história do ensino da Educação Musical em Portugal*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Barreto, C. de B. (1938). *Côro orfeão*. São Paulo: Companhia Melhoramentos.

Barros, M. de. (1998). *Retrato do Artista Quando Coisa*. Rio de Janeiro: Editora Record.

Bas, J. (1947). *Tratadi de la forma musical*. Tradiccion de Nicolás Lamuraggia. Buenos Aires: Ricorde Americana.

Basbaum, L. (1962). *História Sincera da República de 1889 a 1930*. (2ª edição, 2º vol.). São Paulo: Editora Irradiação.

Basbaum, L. (1962). *História Sincera da República de 1930 a 1960*. (3ª edição, 3º vol.). São Paulo: Fulgor.

Béhague, G. (1994). *Heitor Villa-Lobos: The Dearch of Brazil's Musical Soul*. Austin: Institute of Latin American Studies.

Beineke, V. (2000) *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. *Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores*. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 6, p. 87-96, 2001.

Bessa, V de A. (2005). *Um bocadinho de coisa: Trajetória e obra de Pixinguinha. História e Música Popular nos anos 20 e 30*. Dissertação de mestrado, História, Universidade de São Paulo, São Paulo, S.P. Brasil.

Bianchi, S. R. (2011). *A importância da motivação na aprendizagem no ensino fundamental*. UFSCAR. Curso de Pedagogia.

Bonito, R. (1952). *Canto coral e vida orfeônica: subsídio para a história do canto colectivo popular e artístico*. Porto: Alttiormelior.

Booth, E. (2009). *Music Teaching Artist's Bible Becoming a Virtuoso Educator*. New York: Oxford.

Bown, D. (2011). *Sobre a criatividade*. Trad. Rita de Cásssia Gomes. São Paulo: Ed. Unesp.

Boxer, C. R. (1973). *Salvador de Sá e a luta pelo Brasil e Angola (1602-1686)*. São Paulo: Editora Nacional/Editora da Universidade de São Paulo.

Branco, M. F. C. (2010). *Para a maior glória de Deus e serviço do reino: as cartas jesuíticas no contexto da resistência do domínio holandês no Brasil do século XVII*. Tese de doutorado, do Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

BRASIL. Decreto nº 9494, de 22 de julho de 1946. A Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico. Diário Oficial. 27. jul. 1946. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9494-22-julho-1946-417580-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso dia 02 de dezembro de 2017.

BRASIL. Decreto nº 1331 de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> Acesso dia 02 de dezembro de 2017.

BRASIL. Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso dia 02 de dezembro de 2017.

BRASIL. Decreto nº 3763 de 1932 ou 1931. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/AT/impresso/decreto-n-3-763-de-1-de-fevereiro-de-1932-modifica-algumas-disposicoes-do-decreto-n-3-281-de-23-de-janeiro-de-1928-e-da-outras-providencias-com-a-> Acesso dia 02 de dezembro de 2017.

BRASIL. Decreto nº 2794 de 14 de julho de 1934. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso dia 02 de dezembro de 2017.

BRASIL. Lei 4024/61 Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-html> Acesso dia 02 de dezembro de 2017.

BRASIL. Parecer 383 de 1961. Partoaria Municipal de 228/62 e 427/62. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decmin/1960-1969/decretodoconselhodeministros-383-20-dezembro-1961-355506-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso dia 02 de dezembro de 2017.

BRASIL. Lei complementar 5540/68. <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68> Acesso dia 02 de dezembro de 2017.

BRASIL. Lei 5592. Disponível em <http://acerjln.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262f/23d322066472d6608325768c00521a44?OpenDocument&Highlight=05592> Acesso dia 02 de dezembro de 2017.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases (IDB de 1996). Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_idbn1.pdf

BRASIL. PCN Artes de 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> Acesso dia 02 de dezembro de 2017.

BRASIL. Lei 11.769/2008. Altera a Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na educação básica. disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93321/lei-11769-08> Acesso dia 02 de dezembro de 2017.

Budasz, R. (1996). *O cancionero ibérico em José Anchieta: Um enfoque musicológico*. São Paulo: ECA, USP.

Buzzi, A. R. (1999). *Introdução ao pensar: o Ser, o Conhecimento, a Linguagem*. (26ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes LTDA.

Caeiro/ Pessoa. (1946). *Poemas Inconjuntos*. (10ª ed.). In Poemas de Alberto Caeiro/ Fernando Pessoa. Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor. Lisboa: Ática, 1993.

Campos, G. M. de C. (2015). *A formação de professores de música para a educação básica na região Centro-Oeste*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. UFG. Goiânia, G.O. Brasil.

Canellas, C. P. V. (2014). *Análise das relações de simetria em quatro dos estudos para violão de Villa-Lobos*. Dissertação de mestrado, Música em Processos de Criação Musical, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Capuzzo, M. J. M. (2016). *A evasão no curso de música - Licenciatura da Universidade Federal de Goiás*. Dissertação de mestrado, Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.

Cardim, C. A. G. (1926). *O ensino da musica pelo methodo analytico*. Conferencia. 5 ed. [1 ed: 1914]. São Paulo: Siqueira.

Carlini, A. (2009). *Um outro Ernani Braga: aspectos pessoais revelados em correspondência com Fernando Corrêa de Azevedo entre 1945 e 1948*. Música em Perspectiva, v. 2, nº 1, março 2009, p. 135-157. Disponível em; <http://revistas.ufpr.br/musica/article/view/20077/31658> acesso em 5 de dezembro de 2017.

Carvalho, H. B. de (1998). *O Canto do Pajé: Villa-Lobos e a música popular brasileira*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo.

Carvalho, J. M. de. (1995). *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. 2ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras.

Carvalho, H. B de (1963). *Villa-Lobos – Uma Conferência*. Fonte: Museu Villa-Lobos, F 033 – Estudo-Obras: Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Cassirer, E. (1977). *Antropologia filosófica*. São Paulo: editora Mestre Jou.

Castro, M. de. (2005). *A Arte em questão: As Questões da Arte*. Em Castro org. Faculdade de Letras, UFRJ. Rio de Janeiro: 7Letras.

Cazes, H. (1998). *Choro: do quintal ao município*. São Paulo: Ed. 43.

Ceja, L. & Navarro, J. (2011). *Dynamic patterns of flow in the workplace: characterizing within-individual variability using a complexity science approach*. Journal of Organizational

Behavior, 32, 627-651.

Cereser, M. I. (2003). *A formação dos professores de música sob a ótica dos alunos de Licenciatura*. Dissertação de mestrado, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Chauí, M. (1994). *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática.

Cherñavisk, A. (2003). *Um maestro no gabinete: música e política no tempo de Villa-Lobos*. Dissertação de mestrado, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Contier, A. D. (1988). *Brasil novo. Música, nação e modernidade: dos anos 20 e 30*. Tese de livre docência, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Contier, A. D. (1998). *Passarinhada do Brasil: canto orfeônico, educação e getulismo*. São Paulo: Edusc.

Correia, A. (2010). *A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação*. Revista Educar, (36), Editora UFPR.

Costa, C. A. da. (2010). *Projeto canto orfeônico no Brasil: uma análise crítica à luz da pedagogia de Paulo Freire*. Dissertação de mestrado, Música na Contemporaneidade, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.

Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. (1988). *Optimal Experience. Psychological studies of Flow in Consciousness*. Cambridge University Press, New York, pp.251-265.

Csikszentmihalyi, M. & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 815-822. doi: 10.1002/job.760

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.

Csikszentmihalyi, M. (2004). *Gestão qualificada*. Porto Alegre: Artmed.

Cunha, D. S. S. da. (2006). *Educação Musical e emancipação: a formação do educador musical a partir de uma perspectiva crítica*. Dissertação de mestrado, Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

Dastur, F. (1999). *Heidegger e a questão do tempo*. Trad. João Paz, Instituto Piaget, Lisboa.

Decreto nº. 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o regulamento da instrução primaria e secundaria do Districto Federal. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm>.

Decreto 3763 de 1º de fevereiro de 1932.

Decreto nº 24.794, de 14 de Julho de 1934 que cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Disponível em

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso dia 02 de dezembro de 2017.

Del Ben, L. (2001). *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Del Picchia, M. (1983). *O Gedeão do Modernismo: 1920-1922*. Seleção e organização de Yoshie Sakiyama Barreirinhas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura.

Demo, Pedro. (2010). *Habilidades e competências no século XXI*. Porto Alegre: Mediação,

Descartes. (2008). *Discurso do método as paixões da alma*. (18ª edição). Tradução Newton de Macedo, Lisboa: Sá da Costa Editora.

Deustsch, R. A. M. (2009). *Villa-Lobos três canções: um abraço poético*. Dissertação de mestrado, Programa de Música, Universidade de São Paulo, SP, Brasil.

Dicionário Grove de Música. (1994). Edição concisa, editado por Stanley Sadie, trad. Eduardo Francisco Alves, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Diener, E. (2000). *Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for a national index*. American Psychologist, 55, 34-43. doi:10.1037//0003-066X.55.1.34

Duprat R. (2009) . *A nova edição do Guia Prático para a Educação Artística e Musical, de Villa-Lobos Claves n.º 7*, Resenha, pp. 71 a 73.

Elliott, D. J. (2005). *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. New York, Oxford. University Press.

Elliott, D. J. (1995). In D. J. Elliott (Ed.). *Praxial music educations: reflections and dialogues*. New York: Orford University Press.

Elliott, D. J.& Silverman, M. (2015). A Response to Commentaries on Musc Matters: A Philosophy of Music Education 2ª ed. Action, Criticism, and Theory for Music Education, 14(3), 106-130.

Farger, A. (1994). Le temps, l'événement et l'historien. *L'inactuel*, n° 2, Paris, Calmann, Lévy.

Fausto, B. (1997). *História do Brasil*. (5a ed.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Ferraz, G. A. (2012). *Heitor Villa-Lobos and Getúlio Vargas: “constructing the new brasilian nation” through nationalistic sistem of music education*. Tese de doutorado, Philosophy, University of Florida, Florida, USA.

Ferreira, M. B. (2008). *Heitor Villa-Lobos, o músico educador*. Dissertação de mestrado, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

Figueiredo, S. L. F de. (1997). *Educação musical e realidade social: uma experiência na*

comunidade cafuza de José Boiteux. Santa Catarina. In: Simpósio Paranaense De Educação Musical, 6.; Encontro Regional Sul Da Abem, nº1., 1997, Londrina. Anais. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, p. 85-95.

Figueiredo, S.L.F. de. (2006). XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (AMPOM), Brasília.

Filho, M. B. L. (1964). *Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. (8ª. Ed). São Paulo: Melhoramentos.

Filho, T. G. (2004). *O idioma pianístico de Heitor Villa-Lobos: técnica aplicada em quatro peças*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Finkelman, J. (Org.) (2002). *Caminhos da saúde pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.

Fioron, J. L. (1990). *Tendências da análise do discurso*. Estudos Lingüísticos, v.19, p.173-9.

Fonseca, D. A. L. (2014). *Villa-Lobos e os metais graves sinfônicos: um estudo dos elementos técnicos específicos*. Tese de doutorado, Área de Processo e Criação Musical, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Fonterrada, M. T. de O. (2008). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. (2a ed.). São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte.

Foucault, Michel. (2007a). *A Arqueologia do Saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (2009). *Pedagogia da solidariedade*. São Paulo: Villa das Letras Editora.

Galama, P. M. L. (2013). *Reconsidering brazilian representations in Choros nº 5 and Bachianas Brasileiras nº4 for piano, by Heitor Villa-Lobos*. University of Kentucky Uknowledge, Kentucky, USA.

Galinari, M. M. (2007). *A era Vargas no pentagrama: dimensões político-discursivas do canto orfeônico de Villa-Lobos*. Tese de doutorado, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Galon, L. E. da S. (2011). *Nacionalismo, neofolclorismo, neoclassicismo em Villa-Lobos: uma estética dos conceitos*. Dissertação de mestrado, Departamento de Música, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Garcia, P. A. J. (2015). *Primeira sonata fantasia, desesperance, para violino e piano de Heitor Villa-Lobos: estratégias de estudo para o violinista*. Dissertação de mestrado, Práticas Interpretativas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Béhague, G. (1994). *Heitor Villa-Lobos: The search for Brazil's musical soul*. Austin, ILAS, 1994

Ghedin, E. (2010). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In S.

G. Pimenta & E. Ghedin (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.

Giácomo, A. M. de. (1952). *Villa-Lobos: Alma sonora do Brasil*. São Paulo: Editora Melhoramentos.

Gilioli, R. de S. P. (2003). “Civilizando” pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da primeira república (1910-1930). Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Goodsonm I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes, In: Revista Mexicana de Investigación Educativa, v. 8, nº 19. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14001908> Acesso em janeiro de 2018.

Gorni, C. (2007). *A Prole do Bebê nº 2 de Villa-Lobos: contribuições da análise musical e do imaginário para sua interpretação – um estudo de cinco gravações*. Dissertação de mestrado, Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Green.E.A.H.(1987). *The modern conductor*.Ney Jersey: Prontice Hall (4th.ed).

Green, L. (1988). *Music on deaf ears: Musical meaning, ideology and education*. Manchester: Manchester University Press.

Green, L. (2012). *Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula*. Revista da Abem, Londrina, v.20, nº 28, pp. 61-80.

Guérios, P. R. (2003, abril). Heitor Villa-Lobos e o ambiente artístico parisiense, convertendo-se em um músico brasileiro. *Mana*, (9), p. 81-108.

Guérios, P. R. (2009). *Heitor Villa-Lobos: o caminho sinuoso da predestinação*. (2^a ed.). Curitiba: Edição do autor.

Guimarães, Luiz (Org.). (1972). *Villa-Lobos Visto da Plateia e na Intimidade (1912/1935)*. Rio de Janeiro: Editora Arte Moderna.

Gullar, F. (n.d.). *Traduzir-se*. Recuperado em 2 de dezembro de 2016 de <http://www.jornaldepoesia.jor.br/gula.html>.

_____. (2017). *Na vertigem do dia*. (1^a ed.). São Paulo: Companhia das Letras.

Haguette, T. M. F. (1997). *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5a edição. Petrópolis: Vozes.

Heidegger, M. (1969). *Introdução a metafísica*. Rio de Janeiro: Tempor Brasileiro.

Halanz. L. &Fress.G. (1971). *Koday Method*. U.S.U.LrllcRanger Songs.

Hentschke, L. (1997). Analogia entre o desenvolvimento musical e o desenvolvimento do jogo: uma análise crítica. *Em Pauta*, n. 12/13, 1997, p. 17-34.

Hentschke, L. (2000). O papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9, Belém. Anais... Porto

Alegre: ABEM, p. 79-89.

_____. (2001). A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. Anais... Porto Alegre: ABEM. p. 67-74.

Herpa, F. J. (2009). *Guia Prático for Piano by Heitor Villa-Lobos: performance*. Indiana: Ball State University Muncie.

Hill, M. M. & Hill, A. (2002). *A. Investigação por questionário*. Lisboa: Edição Silabo.

Hille, A., Schupp, J. (2013, setembro). How learning a musical instrument affects the development of skills. In J. Schupp & G. Wagner (Ed.). Berlin: German Socio-Economic Panel Study (SOEP).

Holler, M. (2010) *A Música na atuação dos jesuítas na América Portuguesa*. ANPOON, Décimo Quinto Congresso. pp 1131 – 1138.

Horta, L. P. (1986). *Heitor Villa-Lobos*. Iconografia do Museu Villa-Lobos e Biblioteca Nacional. *Catálogo da obra*. Patrocínio da Companhia Brasileiras de Projetos e Obras. Rio de Janeiro, Edições Alumbramento: Livroarte Editora.

Ihering, H. von. (1911). João Barbosa Rodrigues. Revista do Museu Paulista, vol. VIII, p. 23-37. São Paulo: Typographia do Diario Official.

Instituto Villa-Lobos (n.d.). *Instituto Villa-Lobos e a música popular*. Rio de Janeiro. Recuperado em 1 de setembro de 2017, de <http://brazilianmusic.com/articles/ventura-ivl.html>.

Janibelli, E. d'A. (1971). *A musicalização na Escola*. Rio de Janeiro: Libador.

Jardim, A. (2011). *Poética: o modo essencial de pronúncia do real*. Conferencia apresentada pelo candidato como requisito parcial para o Concurso para Professor Titular de Poética da Faculdade de Letras da UFRJ: Rio de Janeiro, RJ.

_____. (1997). *Música: vigência do pensar poético*. Tese de doutorado, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

Jardim, A. J. (2016). *Uma poética do próprio*. Manuscrito.

Jardim, V. L. G. (2008). *Da arte a educação: a música nas escolas públicas – de 1838 a 1971*. Tese de doutorado em História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Joly, I. Z. L. (2003). Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In L. Hentschke & L. del Bem (Org.). *Ensino de música: proposta para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna.

Jorgensen, E. R. (2008). *The Arte Teaching Music*. Blomington & Indianapolis: Indiana University Press, United States of America.

José, M. das G. dos R. (1995). *Violão Carioca – nas ruas, nos salões, na universidade – uma trajetória*. Dissertação de mestrado. UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil.

Junqueira, L.G. (2010). A terceira margem do caminho em Drummond, *TERCEIRA MARGEM*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras, PósGraduação, Ano XIV, n. 22, jan-jun. 2010. pp.95-114.

Junqueira, F. P. (1982). *Escola de música de Luigi Chiaffarelli*. Tese de doutorado, Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

Kiefer, B. (1986). *Villa-Lobos e o Modernismo na Música Brasileira*. Porto Alegre: Editora Movimento.

_____. (1997). *História da música brasileira: dos primórdios ao início do século XX*. (4ª ed.). Porto Alegre: Movimento.

Kodály Institute (n.d.). *About us*. Recuperado 2 de janeiro de 2017, de http://www.kodaly-inst.hu/about_us.

Kodály, Z. (1974). *Select Wirtings of*. Londres: Bossey & Hawkes.

Kraemer, R. D. (2000, 17 de abril). Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical. *Revista Em Pauta*, 11(17), pp. 48-73.

Krishnamurti, J. (2010). *A primeira e a última liberdade*. Trad. Vera Martins, Rio de Janeiro: Nova Era.

Lago, M. & Barbosa, S.& Barbosa, M.C (2009) *Guia Prático para a Educação Musical- Estudos folclórico* vol.1, Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, FUNART.

Lacan, J. (1992). *O seminário, livro 8: a transferência (1960-1961)*. Lacan; texto estabelecido por Jacques Alain-Miller; versão brasileira de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Leão, E. C. (1991). *Aprendendo a pensar*. vol. I, Petrópolis, R.J: Editora Vozes.

Leão, E. C. (1997). *Aprendendo a pensar*. (3a ed). vol. II. Petrópolis, R.J: Editora Vozes.

Lei nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 que Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/441224.pdf> Acesso em 02 de dezembro de 2017.

Lei nº 9.475 de 22 de julho de 1997. Da nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Musical. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm Acesso em 02 de dezembro de 2017.

Leite, S. J. (2000). *História da companhia de Jesus no Brasil*. (10 vol). Lisboa: Livraria Portugalíia; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira e Instituto Nacional do Livro.

Lévy-Strauss. (1996). *Tristes trópicos*. Tradução de Rosa Freire de Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras.

Lisboa, A. C. (2005). *Villa-Lobos e o canto orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador*. Dissertação de mestrado, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São

Paulo, SP, Brasil.

Lochery, N. (2014). *Brasil: A segunda Guerra Mundial e a construção do Brasil Moderno*. Tradução de Manuel Alberto Vieira e Alberto Gomes. 1ª edição, Lisboa: Editora Presença.

Lopes, A. O. (1996), Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. Em Veiga, Ilma P. Alencastro (org.). *Didática: o Ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papirus, pp. 105-114.

Loureiro, A. M. A. (2003). *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papirus.

Lovecraft, Howard P. (1978). *O horror sobrenatural na literatura*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Lozano, F. (1931). *Sugestões para o ensino da música*. São Paulo: Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo.

Luck, H. & Carneiro, D. G. (1983). *Desenvolvimento afetivo na escola: promoção, medida e avaliação*. Rio de Janeiro: Vozes.

Machado, D. N. (2011). *Em vão vigiam as sentinelas: cânones e rupturas na historiografia musical brasileira sobre o período colonial*. Tese de livre-docência, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, USP - Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Machado, M. C. M. (1987). *Heitor Villa-Lobos – Tradição e renovação na música brasileira*. Editora Francisco Alvez e UFRJ: Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Maia, A. C. (2005). Diversidade cultural, identidade nacional brasileira e patriotismo constitucional. In A. H. Lopes & L. Cailabre (Org.). *Diversidade cultural brasileira*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa.

Mariz, V. (1981). *História da Música no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, MEC, Coleção Retratos do Brasil.

_____. (1989). *Heitor Villa-Lobos*. Belo Horizonte: Itatiaia.

_____. (1994). *História da Música no Brasil*. 4ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Mariz, V. (1997). *Heitor Villa-Lobos: Compositor Brasileiro*. 5ª edição, Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Assuntos Culturais, Museu Villa-Lobos.

_____. (2005). *Heitor Villa-Lobos, o homem e a obra*. 12ª edição, Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música.

Martins, J. S. (2011). *A chegada do Estranho*. São Paulo: Ed. Hucitec.

Martins, R. (1992). Educação Musical: uma síntese histórica como preâmbulo para uma idéia de Educação Musical no Brasil do século XX. *Revista da Abem*, maio/ 1, pp. 6-11.

Marun, N. (2010). *Revisões críticas das canções para voz e piano de Heitor Villa-Lobos, publicadas pela editora Max Eschig*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Mateiro, T. (2011). In B. Ilari e T. Mateiro (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*.

Curitiba: Ibipex.

Maturana & Varela, F. (1995). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Tradução Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editorial Psy.

Mazzeu, R. B. (2002). *Heitor Villa-Lobos: questão nacional e cultura brasileira*. Dissertação de mestrado, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

MEC. (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Fundamental.

Melo, F. V. S. (2015). *Estímulos racional e hedônico de sustentabilidade na comunicação de destinos turísticos: o papel moderador das emoções, envolvimento e consciência ecológica sobre a intenção comportamental*. Tese de doutorado, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, PE, Brasil.

Merleau-Ponty, M. (1984). *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva.

Miguez, L. (1891). *Relatório do Instituto Nacional de Musica apresentado ao Dr. João Barbalho Uchoa Cavalcanti, ministro da Instrução Publica, Correios e Telegrafos*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. Recuperado em 10 de março de 2003, de <http://www.crl.uchicago.edu/info/brazil/pindex.htm>.

Minayo, M. C. de S. (1993). *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. 2a edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco.

Monti, E. M. G. do. (2009). *Canto orfeônico: Villa-Lobos e as representações sociais da era Vargas*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Moraes, J. J. de. (1983). *Música da modernidade: origens da música do nosso tempo*. São Paulo: Brasiliense.

Moreira, A. F. B. & Silva, T. T. da. (1999). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: Moreira, A. F. e Silva, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez.

Moreira, A. J. (2017). Zoltán Kodály e Heitor Villa-Lobos: duas metodologias que se comunicam. *Educação*, Batatais, v. 7, n. 3, p. 135-148, jan./jun.

Moreira, G. F. (2010). *O elemento indígena na obra de Villa-Lobos: observação músico-analíticas e considerações histórica*. Dissertação de mestrado, Musicologia e Etnomusicologia, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Morila, A. P. (2016). Métodos pioneiros de ensino musical no Brasil: críticas, lutas e rivalidades. *Per Musi*. (34), pp. 1-34.

Nagle, J. (1974). *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, EDUSP.

Nascimento, A. M. do. (2013). *A experiência prática no diálogo entre a produção cinematográfica e a musical*. Tese de Doutorado da Escola de Comunicação e Artes,

Universidade de São Paulo: São Paulo, Brasil.

Nascimento. (2010). Musicalidade: a dinamogênese instauradora da terceira margem *TERCEIRA MARGEM*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras, PósGraduação, Ano XIV, n. 22, jan-jun. 2010. pp. 79-94.

Negwer, M. (2009). *Villa-Lobos: o florescimento da música brasileira*. Tradução de Stefano Paschoal. São Paulo: Martins Fontes.

Neves, J. M. (1981). *Música Contemporânea Brasileira*. São Paulo: Ricordi Brasileira.

Nichols, R. (2002). *The harlequin years: music in Paris 1917-1929*. Londres: Thames & Hudson.

Nietzsche, F. W. (1992). *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras.

Nietzsche, F. W. (1998). *Assim Falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Trad. Mário da Silva. 9ª e.d. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Nosso Século. (1980). *Memória fotográfica do Brasil do século 20. 1930/1945*. v.3. São Paulo: Abril Cultural.

Oliveira, D. E. de. (2007). *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*. Curitiba: Editora Gráfica Popular.

Oliveira, E. D. (2006). *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Curitiba: Editora Gráfica Popular.

Oliveira, J. & Oliveira, A. (1999). *Psicologia da educação escolar I: aluno – aprendizagem* (2a ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

Oliveira, L. D. (2007). *Signos e metáforas na comunicação em música*. Dissertação de mestrado, Comunicação e Semiótica, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Oliveira, L. L. (2008). *Estado Novo e a conquista de espaços territoriais e simbólicos*. Política & Sociedade nº12, abril de 2008, pp.13-21.

Oliveira, L. C. (2009, 1 de dezembro). Villa-Lobos em Paranaguá e em Curitiba. Revista Bravo. Recuperada em <1 de outubro de 2017>, de <http://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/colunistas/acordes-locais/villa-lobos-em-paranagua-e-em-curitiba- c0unkt5noxkwr70l0jm0v0gni>.

Olmedo, M. F. (2013). *A Suíte Popular Brasileira de Heitor Villa-Lobos como expressão do ambiente do choro em seu nascimento*. Dissertação de Mestrado, Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

Ostrower, F. (1996). *Criatividade e processo de criação*. Rio de Janeiro: Petrópolis.

Pachane, G. G. (2006). Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In D. Ristoff & P. Sevegnani (Org.). *Docência na educação superior*.

(Coleção Educação Superior em Debate, Vol. 5). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.

Parada, M. B. A. (2008). O maestro da ordem: Villa-Lobos e a cultura cívica nos anos 1930/1940. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 10, n. 17, p. 173-189.

Paranhos, A. (1999). *O roubo da fala: origens da ideologia do trabalhismo no Brasil*. São Paulo: Editorial.

Paz, E. A. (1989). *Villa-Lobos, o educador*. Brasília: Inep/MEC.

_____. (1993). *Um estudo sobre as correntes pedagógico-musicais brasileiras*. Rio de Janeiro: Sub-Reitoria de Graduação e Corpo Discente da UFRJ.

_____. (2000). *Villa-Lobos, sôdade do cordão*. Rio de Janeiro: ELF.

_____. (2004). *Villa-Lobos e a música popular brasileira: uma visão sem preconceito*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Assahi Gráfica.

_____. (2013). *Pedagogia musical brasileira no século XX. Metodologias e tendências*. (2ª ed.). Brasília: MusiMed.

Pelbart, P. P. (2015). *O tempo não-reconciliado*. São Paulo: Perspectiva. (Coleção Estudos: 160).

Penna, M. (2007, março). *Não basta tocar? Discutindo a formação musical do educador: Revista da Abem*, 16, pp. 49-56.

Peppercorn, L. (2000). *Villa-Lobos – Biografia ilustrada do mais importante compositor brasileiro*. Ed. Audrey Sampson. Tradução de Talita M. Rodrigues: Rio de Janeiro: Ediouro.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

_____. *Construindo as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ARTMED.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 2001a.

_____. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomadas de consciência. In: PERRENOUD, P. et al. *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: ARTMED, 2001b. p. 161-184. PERRENOUD, P. et al. *Formando professores*.

Pilger, H. V. (2013). *Heitor Villa-Lobos, o violoncelo e seu idiomatismo*. Curitiba: CRV.

Pimenta, J. K. (2003). *Heitor Villa-Lobos missa São Sebastião e Benedita Sabedoria, um estudo para interpretação*. Dissertação de mestrado, Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Pimenta, S. G. (2012). *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática*. (11ª ed.). São Paulo: Ed. Cortês.

Pimentel, B. A. F. (2008). *Paul Valéry Estudos Filosóficos*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação de Filosofia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências e Humanas da Universidade de São Paulo, S. P., Brasil.

Piston, W. (1998). *Armonia*. Copercity: SpanPress Universitária.

Platão. (1987). *O banquete*. Trad. José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. (4. ed.). São Paulo: Nova Cultural.

Pomar, W. (1999). *Restrospectiva do século XX - Era Vargas: a modernização conservadora*. São Paulo: Ática.

Prando, F. R. (2008). *Othon Salleiro: Um Bairro Brasileiro? Análise da linguagem instrumental do compositor violonista (1910-1999)*. Dissertação de mestrado, Técnicas Compositivas e Interpretações Artísticas, Universidade de São Paulo, São Paulo, S.P, Brasil.

Presença Villa-Lobos. (1965). 1º volume. MEC- Museu Villa-Lobos.

_____. (1969). 3ª volume, (1ª edição). Mec – Museu Villa-Lobos.

_____. (1969). 4ª volume, (1ª edição). Mec – Museu Villa-Lobos,

_____. (1970). 5º volume, (1ª edição). Mec – Museu Villa-Lobos.

_____. (1971). 6º volume, (1ª edição). Mec – Museu Villa-Lobos.

_____. (1972). 7º volume, (1ª edição). Mec – Museu Villa-Lobos.

_____. (2012) 14º volume - 100 anos de Arminda. Museu Villa-Lobos.

Ramos, M. (2001). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez

Reimer, B. (1970). *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Prentice Hall.

Restrepo, L. C. (1998). *O direito à ternura*. (3ª ed.). L. M. E. Orth, Trad.. Petrópolis: Editora Vozes.

Revista HISTEDBR On-line (2006). Manifesto dos pioneiros da educação nova. Recuperado em data, de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf.

Robson, C. (1993). *Real World Research. A resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*. Blackwell Publishers Inc., Oxford.

Ribeiro, J. C. (Org.). (1987). *O pensamento vivo de Villa-Lobos*. São Paulo: Martin Claret Editores.

Rocha, T. D. de. (2005). *A música nas séries iniciais: um estudo em uma escola pública de Florianópolis*. Florianópolis. Disponível em: www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/Volume1/

M%DASICA/Artigo%20%Final%20Talita-2.doc Acesso em 8 de jan de 2009.

Rodrigues, L. (1976). *O patriarca na educação*. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos.

Rodrigues, N. *Complexo de Vira-Latas*. disponível em www.releituras.com. Consultado em 07 de dezembro de 2017

Sandroni, C. (2001). *Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917-1933*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Santos, M. A. C. (2010). *Heitor Villa-Lobos*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

Santos, R. O. dos (2009). O nacionalismo musical: a luta pela definição de um campo de produção simbólica. *Anais do XXV Simpósio Nacional de História (Anpuh)*, Fortaleza, CE, Brasil.

Saviani, D. (2010). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Schawab, M. de C. (2010). *Os intelectuais no Estado Novo (1937-1945): a trajetória de Paulo Figueiredo e as revistas Cultura Política e Oeste [manuscrito]*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás, GO, Brasil.

Schwab, G. (2001). *As mais belas histórias da antiguidade clássica: os mitos da Grécia e de Roma*. (6ª ed.). vol. 1. Trad. C. Stein. São Paulo: Paz e Terra.

Schwarcz, L. M. & Starling, H. M. (2015). *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras.

Seixas, G. B. (2007). *Procedimentos composicionais nos choros orquestrais de Heitor Villa-Lobos*. Tese de doutorado, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Sergl, M. J. (1991). *Elias Álvares Lobo e a música em Itu*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Artes, ECE-USP, SP, Brasil.

Silva, F. P. da (1974). *Villa-Lobos*. São Paulo: Editora Três.

Silva, J. I. da (2008). *Fantasia em três movimentos em forma de chôros de Heitor Villa-Lobos: análise e contextualização de seu último período*. Dissertação de mestrado, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP, Brasil.

Silva, W. M. (2008). *Pedagogias em Educação Musical*. In B. Ilari e T. Mateiro (Org.). Curitiba: Ibpex.

Simões, L. B. (2007). *As cirandas e as cirandinhas: análise e comparação entre temas folclóricos utilizados por Villa-Lobos em ambos os álbuns*. Monografia de Bacharelado em Música, Faculdade de Santa Marcelina, São Paulo, SP, Brasil.

Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown, CT,

USA: Wesleyan University Press.

Souza, C. J. de. (2012,). O Brasil em pauta: Heitor Villa-Lobos e o canto orfeônico (1920-1945). *Revista de Antropologia Social dos Alunos do PPGAS-UFSCar*, (4)1, pp. 67-85. (janeiro a junho).

Souza, J. (2000). *Dimensões e Funções do Conhecimento Pedagógico Musical*. Revista Em Pauta, v. 11, nº16/17. pp. 49-53.

Souza, J. (2014, julho a setembro). Música, educação e vida cotidiana: Apontamentos de uma sociografia musical. *Educar em Revista*, (53), pp. 91-111.

Souza, L. A. de. (2001). *Heitor Villa-Lobos*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, Coleção Mestres da Música no Brasil.

Souza, R. C. C. R & Magalhães, S. M.O, orgs., (2011). *Professores e professoras. Formação: Poíesis e Práxis*. Goiânia: Puc Goiás.

Souza, R. F. de. (1996). *Templos de civilização: um estudo sobre a implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo (1890-1910)*. Tese de Doutorado em Educação) – FEUSP, São Paulo.

Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. A. Oliveira & C. Tourinho, Trad.. São Paulo: Moderna.

Tanguy, L. (1997). *Competências e integração social na empresa*. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Tradução de Patrícia Ramos. Campinas: Papirus,. p. 167-200

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, M. (2009). *Trabalho dos professores e saberes docentes*. Organizado por Romilda Teodora Ens, Dilmeire Sant ‘Anna RamosVosgerau, Maria Aparecida Behrens. Curitiba: Champagnat.

Tardif, M. & Lessard, C. (2008). *O ofício de professor: História, perspectiva e desafios internacionais*. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Tejada, J. (2002), El docente universitario ante los nuevos escenarios: Implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, nº 11, v. 2, pp. 30- 42.

Teles, G. M. (1987). *Vanguarda européia e modernismo brasileiro*. (10ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Record.

Torrano, J. A. A. (1995). O mundo como função das musas. In Hesíodo. *Teogonia: a origem dos deuses*. São Paulo: Iluminuras.

Tourinho, C. (1995). *Cultura, repertório e aula de música*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 4., 1995, Goiânia. Anais... Goiânia: ABEM,. p. 45-54

Tygel, J. Z. (2014). *Béla Bartók e Heitor Villa-Lobos: abordagens composicionais a partir de repertórios tradicionais*. Tese de doutorado, Escola de Comunicação e Artes, Universidade

de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Unglaub, T. R. da R. (2008). *O poder do canto ou o canto do poder? Um olhar sobre o uso do canto como prática pedagógica no estado de Santa Catarina num contexto autoritário (1937-1945)*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Vallengo, C. (2005, janeiro a junho). Pesquisa em debate. *Revista Eletrônica do Programa Interdisciplinar em Educação*, Rio Grande do Sul, ano II, (2), pp. 74-80.

Ventura, R. (2017). *Instituto Villa-Lobos e a música popular*. Recuperado em 10 de setembro de 2017, de <http://brazilianmusic.com/articles/ventura-ivl.html>.

Venzo C.J. *Villa-Lobos, Éducateur*. Paris: Sorbonne, 1980. (Tese de doutorado).

Viana, R. (2007). *Um compositor brasileiro na Broadway: a contribuição de Heitor Villa-Lobos ao teatro americano*. Dissertação de mestrado, Estudos das Práticas Musicais, Análise Musical, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Viana, N. (2010). *Cérebro e ideologia – Uma crítica ao determinismo cerebral*. Jundiaí: Paco Editorial.

Vieira, D. (2012). *Bolsinhos e Lobinhos de Heitor- Villa-Lobos: o cuidado de si no processo de performance como crítica para a constituição de um sujeito de atitude estética*. Tese de doutorado, Práticas Interpretativas, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Villa-Lobos, A. (1984). *Villa-Lobos – o educador*. Boletim Técnico-Cultural, Museu Villa-Lobos, Ano II, nº1.

Villa-Lobos, H. *A música nacionalista no governo Getúlio Vargas*. Rio de Janeiro: DIP, 1941.

_____. *A educação artística no civismo*. In: Presença de Villa-Lobos. Rio de Janeiro: MEC/Museu Villa-Lobos, v. 5, pp. 81-87, 1970.

_____. (1972). *Apelo ao chefe do governo provisório da República Brasileira*. In: Presença de Villa-Lobos. Rio de Janeiro: MEC/DAC/Museu VillaLobos, p. 85. 7.º v.

_____. (1946). *Boletim americano de música*, ano VI, Tomo VI, pp.495-588.

_____. (1940). *Canto orfeônico marchas, canções e cantos marciais*. (vol.1). São Paulo: Irmãos Vitale,.

_____. (1951). *Canto Orfeônico marchas, canções, cantos: cívicos, marciais, folclóricos e artísticos*. (vol. 2). São Paulo-Rio de Janeiro: Irmãos Vitale.

_____. (1946). *Educação Musical*. In: Boletim Latino-americano de Música, Montevideu, pp. 495-588.

_____. *Exortação*. (1969). In: Presença de Villa-Lobos. Rio de Janeiro: MEC/Museu Villa-Lobos, , p. 115. 4.º v.

_____. *Folha da Noite* In *Álbum de Recortes*. Museu Villa-Lobos, 8 set de 1925.

_____. (s.d). *Folheto*, (Museu Villa-Lobos). *A musica nacionalista no governo Getúlio*

Vargas. Rio de Janeiro: DIP, s.s.,p. 59-60.

_____. *Guia prático: estudo folclórico musical*. (1941). São Paulo: Irmãos Vitale Editores,.

_____. *Guia prático*. (1945). São Paulo: Irmãos Vitale,

_____. *Las actividades de la +d e 1932 a 1936*. Boletim Latino Americano de Música, Montevideu, v. 3, n. 4, pp. 369-405, 1937.

_____. (1937). *O ensino popular de música no Brasil: o ensino da música e do canto orfeônico nas escolas*. Rio de Janeiro: Secretaria Geral de Educação e Cultura.

_____. *O Jornal*. (1930) In Álbum de Recortes. Museu Villa-Lobos 8 nov.. Id.8 set.1932

_____. (1937). *Programa do ensino de música*. Rio de Janeiro: Secretaria Geral de Educação e Cultura,.

_____. *sema (Superintendência de Educação Musical e Artística)*: relatório geral dos serviços realizados de 1932 a 1936. (1937). In: Boletín Latinoamericano de Música. Montevideo: Instituto de Estudios Superiores, 3(3), 1937. *O ensino popular da música no Brasil: o ensino da música e do canto orfeônico nas escolas*. Rio de Janeiro: Secretaria Geral da Educação e Cultura,.

_____. *Solfejos: canto orfeônico* vol. 1. São Paulo, Irmãos Vitale Editores, s/d.

_____. *Solfejos: originais e sobre temas de cantigas populares, para o ensino de canto orfeônico*. (1940). São Paulo: Irmãos Vitale.

Venzo C. J. (1988). *Villa-Lobos Éducater*. Paris: Sorbonne. (Tese de Doutorado).

Wisnik. J. M. (1983). *O Coro dos Contrários: A música em torno da semana de 22*. (2ª edição) São Paulo: Livraria Duas Cidades.

Zanon, Fábio. (2009). *Villa-Lobos. Coleção Folha Explica*. São Paulo: Publifolh.

Zeichmer, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, v. 35, nº 3. Santa Maria, pp.479-504.

Zúñiga, F. V. (2000). *De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas*. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional, Porto Alegre, nº. 149, p. 9-23, mayo/agosto

Sites pesquisados:

<http://museuvillalobos.org.br/museuvil/index.htm>

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9494-22-julho-1946-417580-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 02 de dezembro de 2017.

<http://sambacarioca.com.br/samba/historia-do-choro/>

<https://www.infoescola.com/biografias/graca-aranha/>

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14001908>

<http://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/multidao-se-despediu-de-villa-lobos-em-cortejo-pelas-ruas-do-rio-em1959-14582483>> Acesso em 2 outubro de 2017

<http://biografias.netsaber.com.br/biografia-789/biografia-de-guiomar-novae>

<http://books.scielo.org/id/8pk8p/pdf/barthe-9788523212384-02.pdf>

<http://brazilianmusic.com/articles/ventura-ivl.html>

http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/gustavo_capanema

<http://dicionariompb.com.br/corta-jaca/dados-artisticos>

<http://dicionariompb.com.br/eduardo-das-neves/dados-artisticos>

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa12241/anacleto-de-medeiros>

<http://musicabrasilis.org.br/temas/villa-lobos-e-oficializacao-do-canto-orfeonico-0>

http://obviousmag.org/pintores-brasileiros/di_cavalcanti/

<http://sambacarioca.com.br/samba/historia-do-choro/>

<http://venenodanoite.blogspot.com.br/2013/06/festas-e-tradicoes-populares-do-brasil.html>

<http://Villa-Lobos.iu.edu/node/4418>.

[http://www.anm.org.br/conteudo_view.asp?id=2256&descricao=Manuel+Vitorino+Pereira+\(Cadeira+No.+19\)](http://www.anm.org.br/conteudo_view.asp?id=2256&descricao=Manuel+Vitorino+Pereira+(Cadeira+No.+19))

[http://www.anm.org.br/conteudo_view.asp?id=2256&descricao=Manuel+Vitorino+Pereira+\(Cadeira+No.+19\)](http://www.anm.org.br/conteudo_view.asp?id=2256&descricao=Manuel+Vitorino+Pereira+(Cadeira+No.+19))

http://www.cp2.g12.br/historia_cp2.html.

<http://www.csbrj.org.br>.

<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/ErnJNaza.htm>

<http://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/colunistas/acordes-locais/villa-lobos-em-paranagua-e-em-curitiba-c0unkt5noxkwr70l0jm0v0gni>

http://www.kodaly-inst.hu/about_us

<http://www.theatromunicipal.rj.gov.br>

http://obviousmag.org/pintores-brasileiros/di_cavalcanti/

http://www.wikiwand.com/pt/Hans_Staden.

<http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl>

<https://blogdaines.wordpress.com/2014/02/22/maestro-heitor-villa-lobos-o-telurico-compositor-da-alma-brasileira/>

<https://comidasebebidas.uol.com.br/noticias/redacao/2014/02/21/pinga-me-branquinha-quais-nomes-a-cachaca-recebe-pelo-brasil.htm?cmpid=copiaecola>

<https://idi.mne.pt/pt/relacoesdiplomaticas/.../821-conferencia-da-paz-1899-e-1907.htm>

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Ordem_de_Leopoldo_\(B%C3%A9lgica\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ordem_de_Leopoldo_(B%C3%A9lgica))

<https://www.britannica.com/biography/Vincent-dIndy>.

[https://www.ebiografia.com/site www.movimento.com/2017/.../artistas-inesqueciveis-arthur-ibere-de-lemos-compositor/](https://www.ebiografia.com/site/www.movimento.com/2017/.../artistas-inesqueciveis-arthur-ibere-de-lemos-compositor/) [om/oswald andrade](#)

<https://www.ebiografia.com/donga/>

https://www.ebiografia.com/epitacio_pessoa

https://www.ebiografia.com/floriano_peixoto/

https://www.ebiografia.com/oswald_andrade/

<https://www.infoescola.com/biografias/graca-aranha/>

<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/dimensão>.

www.academia.org.br/academicos/silvio-romero/biografia.

www.academia.org.br/academicos/silvio-romero/biografia.

www.confeitariacolombo.com.br

www.ebiografia.com/epitacio_pessoa/

www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/colunistas/acordes

www.movimento.com/2017/.../artistas-inesqueciveis-arthur-ibere-de-lemos-compositor/

www.releituras.com

